ФУРМАНОВ И.А.

ДЕТСКАЯ АГРЕССИВНОСТЬ



ПСИХОДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ

ФУРМАНОВ И.А.

ДЕТСКАЯ АГРЕССИВНОСТЬ:

ПСИХОДИАГНОСТИКА
И
КОРРЕКЦИЯ

ИЛЬИН В.П.
Минск
1996

ББК 88.5
Ф 95
УДК 159.9

Фурманов И.А.
Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Мн.: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

В книге излагаются различные методологические и концептуальные подходы к объяснению детской агрессивности, рассматриваются психологические и социальные факторы, стимулирующие или провоцирующие возникновение агрессии в поведении ребенка, описываются прямые и вспомогательные методики ее диагностики, а также направления психосоциальной коррекции.

Книга рассчитана на психологов, педагогов, социальных работников.

Ф 1590900000

ISBN 985-6365-02-3

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

В западной психологии тема агрессии и агрессивности постоянно находится в поле зрения ученых и практиков. Существует большое число теоретических концепций, объясняющих эти феномены, проводятся многочисленные экспериментальные исследования, многие психотерапевтические школы, сталкиваясь с проблемой агрессивного поведения, пытаются разрабатывать техники его коррекции.

Если проанализировать все многообразие западных концепций, то можно выделить, пожалуй, три наиболее значимых из них. Первая включает теории, в которых агрессивность трактуется как врожденное, инстинктивное свойство индивида (сюда входят теории психоаналитического толка). Вторая – описывает агрессию как поведенческую реакцию на фрустрацию. Третью составляют концепции, рассматривающие агрессивность как характеристику поведения, формирующуюся в результате научения (бихевиоральные теории).

За последнее десятилетие во всем мире, особенно в странах СНГ, отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью, вандализмом и глумлением над людьми. Такие социально–опасные проявления, обычно связанные с понятиями агрессии и агрессивности вызывают серьезное беспокойство. Особенно острой в настоящий момент является проблема роста детской преступности и асоциальности. Большинство психологов и педагогов оказались совершенно неподготовленными ни теоретически, ни практически к решению проблем детской агрессивности.

Следует отметить, что сама по себе тема "детской агрессивности" долгое время была закрыта и поэтому не получила должной разработки в отечественной психологии. Даже в настоящее время публикации на эту тему у нас единичны и представляют собой главным образом обзор зарубежных исследований.

Но даже в тех случаях, когда обсуждались проблемы детской агрессивности, ей однозначно приписывалась деструктивная окраска. Это связано с тем, что социально опасные последствия агрессивного поведения, привлекая к себе особое внимание, наполнили этот термин лишь отрицательным смыслом и привели к отрицанию социально одобряемой агрессии. Действительно, если рассматривать чрезмерные проявления агрессии или развитие агрессивности по типу акцентуации, то такие черты личности, как доминантность, конфликтность, неспособность к социальной кооперации могут вызывать негативное отношение.

Однако его никак нельзя признать справедливым. Во–первых, агрессия– является неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптивности человека. Во–вторых, в социальном плане– личность должна неизбежно обладать определенной степенью агрессивности. В "норме" она может оказывается качеством социально приемлемым и даже необходимым. В противном случае, это приводит к податливости, ведомости, комфортности, пассивности поведения.

При этом нужно признать, агрессивные реакции часто ситуативны и имеют рационально–избирательную направленность. Направленность агрессии от особенностей мотивационно–потребностной сферы человека, системы его ценностей и ориентаций. Поэтому, вероятно, уместно разделение на конструктивную и деструктивную агрессивность, где только последняя несет в себе потенциал враждебности, злобности, жестокости.

Данная книга посвящена рассмотрению различных сторон агрессивности, методам ее диагностики и коррекции.

ПРОИСХОЖДЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ

В теории, объясняющей природу агрессивности, существует три отличных друг от друга подхода. Все они отражают воззрения и эмпирический опыт конкретных исследователей и психологических школ разного времени.

ТЕОРИЯ ВЛЕЧЕНИЙ (психоэнергетическая модель). Одним из основоположником этой теории, без сомнения, является З. Фрейд. Он считал, что в человеке существует два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (либидо) и инстинкт смерти. Первый – рассматривался как стремления, связанные с созидательными тенденциями в поведении человека– любовью, заботой, близостью. Второй – несет в себе энергию разрушения, его задачей является "приводить все органически живущее к состоянию безжизненности" (25) –это злоба, ненависть, деструктивность.

Возникновение и дальнейшее становление агрессивности у З. Фрейда связывается со стадиями детского развития. В частности, отмечается, что фиксация на оральной стадии развития может привести к формированию таких агрессивных черт характера как наклонность к сарказму и сплетням. Фиксация на анальной стадии может привести к формированию упрямства, иногда переходящего в упорство, к которому легко присоединяется наклонность к гневу и мстительности.

Взгляды З. Фрейда во многом разделялись и другими психологами, рассматривающими агрессивный компонент мотивации как один из основополагающих в поведении человека (59,60).

Новое звучание эта тема получила благодаря работам одного из основоположников этологии К. Лоренца (7), который утверждал, что агрессивный инстинкт много значил в процессе эволюции, выживания и адаптации человека. Но стремительное развитие научно–технической мысли и прогресс обогнали естественно текущее биологическое и психологическое созревание человека и привели к замедлению развития тормозных механизмов агрессии, что неизбежно влечет периодическое внешнее выражение агрессии. Иначе внутреннее напряжение будет накапливаться и создавать "давление" внутри организма, пока не приведет к вспышке неконтролируемого поведения (принцип выпускания пара из паровозного котла).

Впрочем, следует отметить, что "психогидравлическая модель" К. Лоренца в основном базируется на часто неоправданном переносе

результатов исследований, полученных на животных, на человеческое поведение. Другим слабым местом теории инстинктов является предопределенность способов управления агрессией: считается, что человек никогда не сможет справиться со своей агрессивностью. И поскольку накапливающаяся агрессия непременно должна быть отреагирована, единственной надеждой остается направлять ее по нужному руслу. Например, сторонники теории инстинктов считают, что наиболее цивилизованной формой разрядки агрессии для человека являются конкуренция, различного рода состязания, занятия физическими упражнениями и участие в спортивных соревнования.

Однако большинство психологов не разделяют такого фатального взгляда на человеческое поведение. Во–первых, хотя ими и не отрицается, что человеческая агрессивность имеет свои эволюционные и физиологические корни, но осуждается ограниченность представлений о природе человека как о чем–то неизменном. Во–вторых, расходятся мнения и в отношении того, является агрессия инстинктом или же она лишь поставляет энергию, позволяющую "Я" эффективно осуществлять "принцип реальности", преодолевать препятствия на пути к удовлетворению других влечений. Поэтому считается, что агрессивность– это сила, с которой человек выражает свою любовь и ненависть к окружающим или самому себе и с которой он пытается удовлетворить свои инстинкты. Агрессия является механизмом, благодаря которому эти инстинктивные тенденции направляются на другие объекты, и в первую очередь на людей, в основном с целью их покорения или завоевания.

Впоследствии даже многие психоаналитики отошли от "жестких схем" фрейдовой концепции и стали рассматривать не только биологическую, но и социальную сторону агрессии.

Например, согласно А. Адлеру, агрессивность является неотъемлемым качеством сознания, организуюшим его деятельность. Агрессия понимается в более широком контексте напряжения противостоящих начал: жизни и смерти, субъекта и объекта, тезиса и антитезиса, любви и войны. Универсальным свойством живой материи является соревновательность, борьба за первенство, стремление к превосходству. В сознании заложена интенция триумфа. Однако эти базовые влечения становятся аутентичными только в контексте правильно понятого социального интереса. Агрессивное или, выражаясь словами А. Адлера, "агонизирующее" сознание порождает различные формы агрессивного поведения от открытого до символического, каким, например, является хваставство, цель которого состоит в символической реализации собственного могущества и превосходства. Это связано с тем, что агрессивный инстинкт включает в себя женский нарцисстический компонент, требующий признания и преклонения. Агрессивность, вплетаясь в контекст культуры, приобретает и другие символические формы (ритуалы, обряды), а также иные виды социальной активности (65). Более того, по А. Адлеру, всякое контрпринуждение, т.е. ответная агрессия, является естественной сознательной или бессознательной

реакцией человека на принуждение, вытекающей из стремления каждого индивида ощущать себя субъектом, а не объектом. Антитезой насилия, понимаемого как злоупотребление властью, в индивидуальной психологии является "категорическая ненасильственность." (35).

Другой представитель психоанализа Э. Фромм рассматривал два совершенно разных вида агрессии. Это оборонительная, "доброкачественная" агрессия, которая служит делу выживания человека; она имеет биологические корни и затухает как только исчезает опасность или угроза жизни. Другой вид представляет "злокачественная" агрессия – это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку и определяются различными психологическими и социальными факторами (26).

ФРУСТРАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ (гомеостатическая модель) возникла как противопоставление концепциям влечений: здесь агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Основоположником этого направления исследования человеческой агрессивности считается Дж. Доллард (46). Согласно его воззрениям, агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия.

Рассматриваемая теория утверждает, что, во–первых, агрессия всегда есть следствие фрустрации, и, во–вторых, фрустрация всегда влечет за собой агрессию. Схема "фрустрация –агрессия" базируется на четырех основных понятиях: агрессия, фрустрация, торможение и замещение.

Агрессия понимается как намерение навредить другому своим действием, как " акт, целенаправленной реакцией которого является нанесение вреда организму" (46).

Фрустрация возникает, когда появляется помеха осуществлению условной реакции. Причем величина фрустрации зависит от силы мотивации к выполнению желаемого действия, значительности препятствия к достижению цели и количества целенаправленных действий (попыток), после которых наступает фрустрация. Как, например, родитель–аккуратист и педант приучает своего маленького ребенка поддерживать порядок в детской комнате. Как правило, это ни к чему, кроме появления состояния фрустрации и агрессивных реакций у родителя, не приводит, и на голову ребенка, как из "рога изобилия", сыплются саркастические замечания, обвинения, выговоры и наказания.

Торможение – это тенденция ограничить или свернуть действия из–за ожидаемых отрицательных последствий . В частности установлено, что торможение любого акта агрессии прямо пропорционально силе ожидаемого наказания. Вероятно, поэтому родители, практикующие наказания своих детей за плохие отметки в школе, почти всегда по внешней активности и настроению ребенка безошибочно определяют какую отметку он получил в школе: ребенок приходит домой с чувством вины и стремится уединиться.

Кроме того, торможение прямых актов агрессии почти всегда является дополнительной фрустрацией, которая вызывает агрессию против человека, воспринимаемого виновником этого торможения и усиливающая побуждение к другим формам агрессии. Так, например, ребенок, которому мать не разрешает драться или баловаться, начинает оскорблять ее ("Ты плохая!") и упрекать в нелюбви ("Ты меня не любишь!").

Замещение – это стремление участвовать в агрессивных действиях, направленных против какого–либо другого лица, а не истинного источника фрустрации. Ребенок, который не может наказать или "отшлепать" провинившегося старшего брата, со злостью рвет его коллекцию марок или, когда разозленный поведением родителей старший брат бьет ни в чем неповинного младшего. Возможен и другой пример из школьной жизни: когда мальчикам запрещают драться с девочками, они исподтишка дергают их за косички.

Одной из примечательных идей фрустрационной теории агрессии является эффект катарсиса, заимствованный из психоанализа. Катарсис (в буквальном смысле "очищение эмоций")– это процесс освобождения возбуждения или накопившейся энергии, приводящий к снижению уровня напряжения. Суть этой идеи состоит в том, что физическое или эмоциональное выражение враждебных тенденций приводит к временному либо длительному облегчению, в результате чего достигается психологическое равновесие и ослабление готовности к агрессии.

Представление о том, что акты агрессии снижают вероятность проявления агрессивности в дальнейшем, не является открытием. З. Фрейд и другие психоаналитики придают большое значение эффекту катарсиса, часто объясняя им потребность человека очиститься от агрессивных тенденций. В частности существуют данные, которые свидетельствуют о том, что если человек, являясь объектом агрессии, не может ответить тем же, то у него поднимается кровяное давление, тогда как при непосредственном агрессивном ответе оно значительно снижается (48) . Однако многие экспериментальные данные не позволяют однозначно оценить эффективность катарсиса: установлено, что в ряде случаев агрессивное поведение понижает дальнейшие агрессивные проявления, а в ряде случаев, наоборот, повышает (50) .

Как и предыдущая концепция, фрустрационная теория не избежала замечаний в свой адрес. Основной огонь критики пришелся на гипотезу о жесткой взаимопредопределенности самой схемы "фрустрация–агрессия". Было замечено, что люди довольно часто испытывают фрустрацию, но не обязательно при этом ведут себя агрессивно, и наоборот. Сторонники фрустрационной теории согласились и несколько видоизменили свою позицию. Представителем такой модифицированной формы теории обусловливания агрессии фрустрацией является Л. Берковитц (38). Во–первых, он ввел новую дополнительную переменную, характеризующую возможные переживания, возникающие в результате фрустрации– гнев как эмоциональную реакцию на фрустрирующий раздражитель. Во– вторых, он

признает, что агрессия не всегда является доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может подавляться.

В концептуальную схему "фрустрация–агрессия" Л. Берковитц ввел три существенные поправки: а) фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; б) даже при состоянии готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; в) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям (22).

В заключение следует отметить, что в процессе своего развития фрустрационный подход претерпел значительные изменения и разделился на два относительно самостоятельных течения. Сторонники первого течения остались приверженцами фрустрационно–агрессивной гипотезы и продолжают в основном исследовать условия, при которых ситуация фрустрации ведет к возникновению агрессивных действий. К таким важным, на их взгляд, условиям относятся: сходство–несходство агрессора и жертвы, оправданность–неоправданность агрессии, уровень агрессивности как личностной характеристики человека.

Сторонники второго течения создали собственную концепцию фрустрации, в основу которой положен анализ фрустрационных ситуаций, классификации и типологии реакций на фрустрацию. Так, С. Розенцвейгом выделяются три типа причин, вызывающих фрустрацию:

1) лишения (privation)– отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности. В качестве иллюстрации "внешнего лишения", т.е. случая, когда фрустратор находится вне самого человека. С. Розенцвейг приводит ситуацию, когда человек голоден, а пищи достать не может. Примером "внутреннего лишения", т.е. при фрустраторе, коренящимся в самом человеке, может служить ситуация, когда человек испытывает влечение к женщине и вместе с тем сознает, что он настолько непривлекателен, что не может рассчитывать на взаимность.

2) потери (deprivation)– утрата предметов или объектов ранее удовлетворяющих потребности. Примеры: смерть близкого человека; сгорел дом, в котором долго жили ("внешняя потеря"); Самсон, теряющий свои волосы, в которых по легенде заключалась вся его сила ("внутренняя потеря").

3) конфликт– одновременное существование двух несовместимых друг с другом побуждений, амбивалентных чувств или отношений. Пример "внешнего конфликта": человек, который любит женщину, остающуюся верной своему мужу. Пример "внутреннего конфликта": человек хотел бы соблазнить любимую женщину, но это желание блокируется представлением о том, что было бы, если бы кто–нибудь соблазнил его мать или сестру (6).

Кроме того, многие исследователи стали рассматривать агрессию лишь как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации. Более того, некоторые из них пришли к выводу, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, одна из которых играет ведущую роль (22). Например, в некоторых случаях человек реагирует на фрустрацию

уходом, сопровождающимся агрессивностью, которая не проявляется открыто: в буквальном смысле– уйти, громко хлопнув дверью.

ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ (бихевиоральная модель), в отличие от других, гласит, что агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего способа действий и социальное подкрепление (36, 44).

Теория социального научения– это, в первую очередь, изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. Образец в данном случае рассматривается как средство межличностного воздействия, благодаря которому возможно формирование (изменение) отношений или способа действий человека . Поэтому существенное внимание здесь уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. В частности было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и, что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети.

Кроме того, названная теория утверждает, что человек научается и более эффективным агрессивным действиям: чем чаще он их использует, тем совершенней становятся эти действия. Вместе с тем существенное значение имеет успешность агрессивных действий: достижение успеха при проявлении агрессии может заметно повысить силу ее мотивации, а постоянно повторяющийся неуспех– силу тенденции торможения.

Другим важным элементом этой теории является социальное подкрепление. Под подкреплением обычно понимается какое–либо действие, призванное усилить определенную реакцию. Если говорить о социальном подкреплении, следует иметь в виду неосязаемое подкрепление, словесное и несловесное обращение, контролируемое другими людьми. Это может быть похвала и выговор, улыбка и насмешка, дружеские и враждебные жесты. Различают две формы подкрепления:

Положительное подкрепление– это любой стимул, который следуя за реакцией, усиливает ее или поддерживает на том же уровне.

Отрицательное подкрепление– это стимул, устранение которого усиливает реакцию.

Вместе с тем существует и множество самих способов подкрепления. К наиболее распространенным относятся поощрение и наказание. Таким образом, в практике воспитания чаще всего используются четыре разновидности подкрепления:

1) если вслед за реакцией ребенка следует положительное подкрепляющее средство, то результат– *положительное поощрение*. Например, когда родитель или педагог постоянно хвалят ребенка за хорошее, примерное поведение;

2) если положительное подкрепление устраняется после той или иной реакции ребенка, то результат– *отрицательное наказание*. Например, когда ребенок, привыкший к похвале за школьные успехи, вдруг не услышал ее после полученной отличной отметки. Он привык к похвале, а на этот раз ее

не было. И в результате отсутствие похвалы воспринимается ребенком как наказание;

3) если за реакцией следует отрицательное подкрепление, то результат– *положительное наказание*. К примеру, подросток, испытывающий недостаток внимания и любви со стороны родителей, совершает кражу и получает от них сильную трепку. Эта трепка и есть положительное наказание, он наконец привлек внимание родителей.

4) если отрицательное подкрепляющее средство устраняется после реакции, то результат– *отрицательное поощрение*. Например, учащийся, которого педагог в течение года сильно критиковал за слабую учебу, в последней четверти повысил свою успеваемость, за что педагог не похвалил его, но и не сказал ничего плохого. Поэтому отказ от критики рассматривается ребенком как поощрение.

Что касается исследуемой проблемы, то существуют неопровержимые доказательства того, что если ребенок ведет себя агрессивно и получает при этом положительное подкрепление, то вероятность его агрессии в будущем в аналогичных ситуациях многократно возрастает. Постоянное положительное подкрепление определенных агрессивных актов, в конце концов, сформирует привычку агрессивно реагировать на различные раздражители. Следовательно, наблюдение и подкрепление агрессии со временем развивает у человека высокую степень агрессивности как личностной черты. Точно также наблюдение и подкрепление неагрессивного поведения развивает низкую степень враждебности (9) .

В настоящее время теория социального научения является одной из наиболее эффективных в предсказании агрессивного поведения, особенно, если есть сведения об агрессоре и ситуации социального развития.

РАЗВИТИЕ АГРЕССИВНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с самого раннего возраста. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослых. Выражается это чаще всего вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, кусанием, драчливостью. И хотя такие реакции ребенка неприятны и не поощряются, но и не считаются ненормальными. Причиной такого поведения является блокирование желаний или намеченной программы действий в результате применения воспитательных воздействий. Поэтому совершенно ясно, что такое поведение ребенка вызвано состоянием дискомфорта, фрустрации или беспомощности. К слову сказать, его и агрессивным можно считать весьма условно, так как у ребенка нет намерения причинить ущерб окружающим.

В более позднем возрасте на первый план все активнее выдвигаются конфликты и ссоры с ровесниками, связанные с обладанием вещами, чаще всего игрушками. Доля таких конфликтов у полуторагодовалых детей составляет 78% (31). В этот же период развития более чем в пять раз

возрастает число случаев использования детьми физического насилия, вспышки ярости становятся более целенаправленными и в поведении ребенка отчетливо прослеживается реакция нападения (18). Вероятно, это связано с преобладающими в данном возрастном периоде механизмами адаптации ребенка, а именно "удержанием и отпусканием" (по Э. Эриксону). Конфликты между "обладать" и "отдавать" могут вести либо к враждебным, либо к доброжелательным ожиданиям и установкам. Поэтому удержание может становиться как деструктивным и грубым захватом или задержанием, так и превращаться в способ заботы: иметь и сохранять. Отпускание также может превращаться в стремление давать волю своим разрушительным страстям или же становиться пассивной готовностью оставлять "все как есть" и полагаться на естественный ход событий (34). Опыт работы с детьми этого возраста показывает, что подавляющее большинство детей 1,5–2–летнего возраста добровольно не отдают собственных игрушек или делают это, только уступая авторитету родителей, но всегда с явной неохотой, обидой или плачем. Это наводит на размышления о том, что ребенок включает собственные вещи, в том числе и игрушки, во внутренние границы "Я" и рассматривает их как части самого себя. Недифференцированность и слияние всех частей "Я" приводит к невозможности установления контакта с окружающими в этой сфере отношений. Поэтому, естественно, что ребенок будет воспринимать просьбу мамы "Дай поиграть свою машинку этому мальчику!" почти как эквивалентную– "Оторви руку и дай ее поносить другому ребенку!". Понятно, что реакция будет вполне предсказуемой.

Более того, наблюдения за конфликтами детей во время игровой деятельности позволяют выдвинуть предположение о том, что каждый ребенок имеет собственный круг игрушек, которые он включает во внутренние границы "Я". Избирательность ребенка в отношении игрушек очевидна и представляет сама по себе некоторую диагностическую и психотерапевтическую ценность– но не об этом сейчас речь.

По нашему мнению, конфликты между детьми, связанные с обладанием вещами и игрушками, возникают , когда эти границы пересекаются, т.е. несколько детей "кладут глаз" на одну и ту же игрушку или один из детей пытается расширить свои границы путем экспансии (захвата) чужих игрушек. Подтверждением могут стать результаты длительного наблюдения за тремя мальчиками 2, 4 и 7–ми лет. Было замечено, что наибольшее число конфликтов, связанных с агрессивным поведением, наблюдалось между младшим, старшим и средним ребенком, в то время как между младшим и старшим конфронтация была минимальна. Обратил на себя внимание и тот факт, что конфликты возникали только по поводу обладания определенными игрушками. Удивительно, что были игрушки, вокруг которых совершенно не возникало конфликтов. Эту ситуацию можно проиллюстрировать рисунком (Рис. 1).

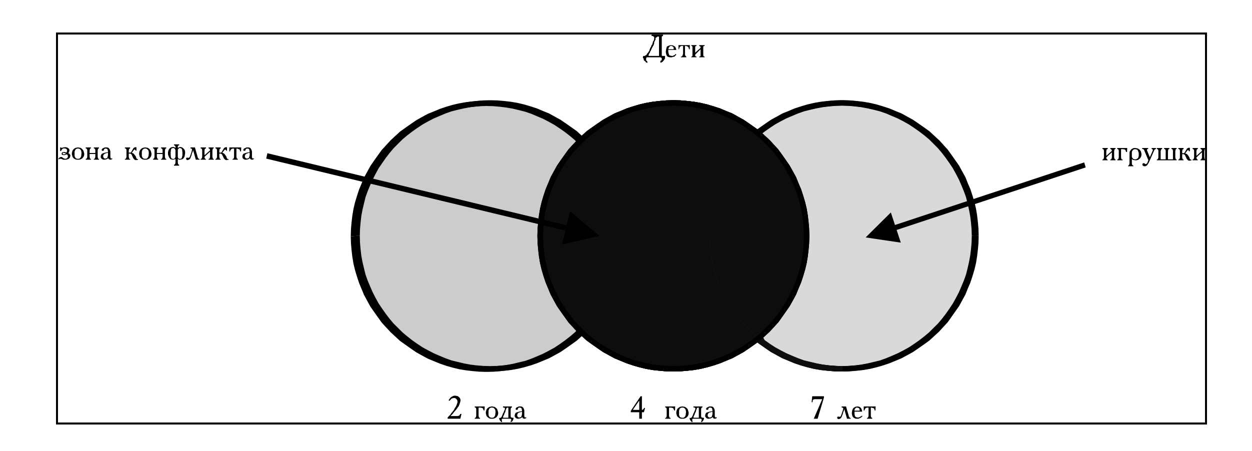


Рис. 1.

Представлена только общая картина, но следует признать, что на ее композицию могут влиять различные факторы, которые могут вносить некоторые изменения в поведение детей: пол детей, разница в возрасте между детьми, количество игрушек, условия, в которых дети играют (дома, во дворе, в детском саду) и пр.

В дальнейшем ребенок постепенно научается контролировать свои агрессивные импульсы и выражать их в приемлемых рамках. Проявления агрессивности в этом возрасте, главным образом, зависят от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивности, такие как нытьё, фырканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления.

Следует также отметить, что в этом возрасте усиливается "исследовательский инстинкт" и значительно расширяются социальные контакты ребенка. И в то же время малыш сталкивается с целой системой, новых для его опыта запретов, ограничений и социальных обязанностей. Невольно, попадая в конфликтную ситуацию между ненасытной любознательностью, спонтанным интересом ко всему новому и необычному и родительским "нельзя", ребенок испытывает сильнейшую депривацию– ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. И воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны родителей. Невозможность разрешения этого конфликта приводит к тому, что в нем просыпаются злость, отчаяние, агрессивные тенденции.

Однако, если раньше родители на агрессивность ребенка реагировали лаской, отвлечением внимания, попытками свести все дело к шутке, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишениям удовольствий, изоляции. Ребенок задумывается, как же ему реагировать на усиливающиеся санкции со стороны родителей, как вести себя дальше, чтобы родительская контрагрессия была по возможности минимальной. И чаще всего ребенок не находит выход из создавшегося положения. Это может привести ко все возможным психическим расстройствам, которые проявляются в некоторых

реакциях ребенка: он теряет аппетит, перестает проситься на горшок, тревожно спит.

В дальнейшем проявления агрессивности во многом связаны с процессами поло–ролевой идентификации ребенка или особенностями "Эдиповой ситуации" в семье. В частности, использование техники "Doll–play" (когда ребенок играет в куклы, представляющих членов семьи) позволило установить, что игра мальчиков отличается большей агрессивностью к куклам, чем игра девочек. Наибольшая агрессия у мальчиков наблюдалась к кукле "отца", а наименьшая к кукле "матери", у девочек– наоборот. Было также замечено, что мальчики, имеющие отца, проявляют больше агрессивности, чем мальчики, выросшие без отца (32). В семьях, где нет отца, основы мужских черт у сыновей возникают медленее и мальчики – менее агрессивны и более зависимы (39). Здесь следует заметить, что родители, в свою очередь, начинают занимать и более дифференцированную позицию в отношении ребенка, то есть воспринимают его не только как "ребенка", но и как "мальчика" или "девочку".

Влияние ближайшего окружения и процессов осознания собственной половой принадлежности на формирование агрессивных форм поведения очень хорошо можно проследить, если сравнить поведение мальчиков и девочек. В частности, отмечается, что если в 2–летнем возрасте в арсенале средств проявления агрессивности мальчиков и девочек примерно в одинаковой пропорции встречаются плач, визг и взаимные шлепки, то к 4 годам фрустрация, неудачи вызывают у них неодинаковую реакцию: мальчики большей частью дерутся, а девочки визжат (18).

Сторонники различных психологических школ объясняют это по–разному. Психоаналитическое направление, опирающееся на постулат о врожденности тенденций к агрессивному поведению и проявлению гнева, доказывает, что у мальчиков эти тенденции проявляются в большей степени, чем у девочек. В рамках бихевиористического направления также отмечается большая агрессивность мальчиков по сравнению с девочками, но это объясняется разными для первых и вторых социально одобряемыми моделями поведения. На основе анализа ряда экспериментальных исследований было установлено, что в первые годы жизни нет различий в частоте и продолжительности отрицательных эмоциональных реакций у мальчиков и девочек, но с возрастом их частота и интенсивность у мальчиков возрастают, а у девочек– убывают. Комментируется это тем, что девочки, имея те же агрессивные тенденции, что и мальчики, боятся их проявить из–за наказания, в то время как к агрессии мальчиков окружающие относятся более благосклонно (55). С возрастом эти модели закрепляются: число проявлений агрессии в поведении девочек постепенно сокращается и они становятся менее агрессивными , даже если в раннем детстве они были очень драчливы.

Кросскультурные исследования показывают, что если взять наиболее простые и часто встречаемые формы детской агрессии, как то реакции обидеть или ударить, то у детей в возрасте от 3 до 11 лет можно наблюдать в среднем по 9 агрессивных актов в час. 29% из них составляют

непосредственные ответные реакции на нападение противоположной стороны. Причем эта доля остается практически постоянной и изменяется лишь в зависимости от пола и составляет 33% у мальчиков и 25% у девочек. С возрастом происходит также смена форм агрессии: частота простого физического нападения уменьшается за счет роста более "социализированных" форм, таких как оскорбление или соперничество (31). Здесь можно отметить существование поло–возрастных различий в способах выражения агрессивности мальчиками и девочками (8–ми, 11–ти, 15–ти лет). Так было обнаружено, что девочки двух старших возрастных групп используют в основном непрямые способы агрессивного поведения в отличие от мальчиков, использующих прямые способы агрессивного поведения. Выявлено, что способность к использованию непрямых способов агрессивного поведения формируется у девочек к 11–летнему возрасту. А в целом в возрастной группе 11 лет дети наиболее высоко оценили себя по уровню агрессии (40).

Вышеизложенное подтверждается и данными других экспериментальных исследований. В частности, изучалось влияние социализации на соотношение вербальной (замечания, выговоры, угрозы, сплетни, оскорбления, обвинения, критика) и физической (нападения, драки) агрессии детей различного возраста. Результаты показывают, что у дошкольников и младших школьников соотношение форм выражения агрессии прямопротивоположно: у мальчиков преобладает физическая агрессия, в то время как у девочек– вербальная. Позднее у мальчиков младшего подросткового возраста тенденция изменяется: вербальная агрессия становится доминирующей и кроме того они чаще прибегают к словесному способу выражения негативных чувств, чем девочки того же возраста. Вместе с тем отмечается и одна примечательная особенность поведения детей: с возрастом агрессивность детей все больше приобретает враждебную окраску (58).

В последующем при переходе от младшего школьного к юношескому возрасту соотношение таких поведенческих реакций как физическая, вербальная, косвенная агрессия и негативизм существенно меняется. У мальчиков на протяжении всех возрастных этапов устойчиво доминируют физическая агрессия и негативизм, а у девочек– негативизм и вербальная агрессия (см. рис. 2, 3). В возрастном аспекте следует отметить общее нарастание агрессивных и негативистских тенденций как у мальчиков, так и у девочек. Вместе с тем, примечательно временное снижение физической и вербальной агрессии у мальчиков к 16–ти годам, а также косвенной агрессии и негативизма к 14–ти и 16–ти годам. У девочек– ослабление реакций физической и вербальной агрессии отмечается в 14–ти летнем возрасте, а косвенная агрессия и негативизм имеют постоянные тенденции к нарастанию.

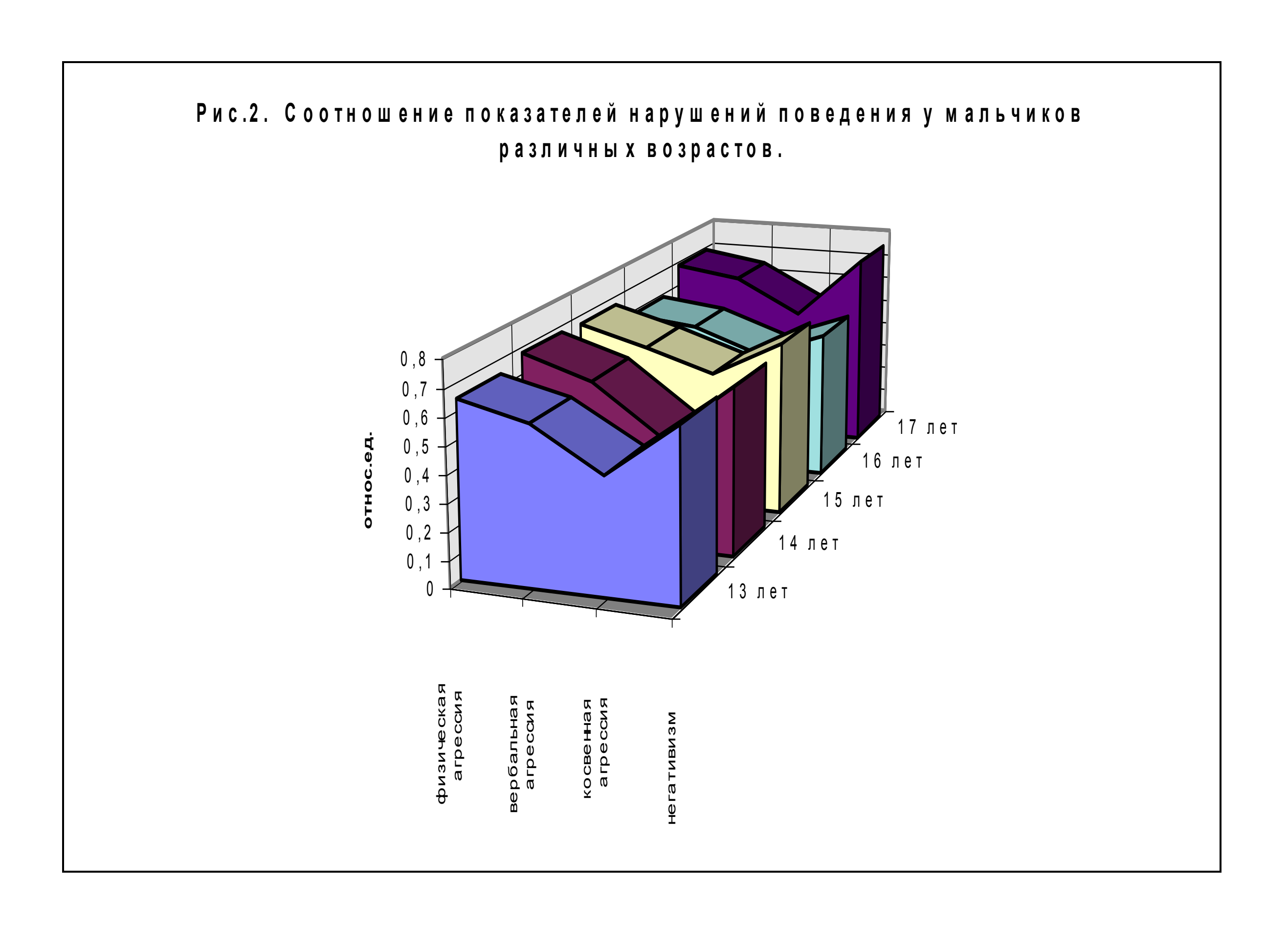


Рис.2. Соотношение показателей нарушений поведения у мальчиков различных возрастов.

Существуют и половые различия в силе проявления агрессивных реакций. Мальчиков отличает преобладание реакций физической агрессии, в то время как девочки с возрастом чаще прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальной, косвенной и негативизму. Возможно, это связано с тем, что агрессия мальчиков направлена “наружу”, а девочек– “вовнутрь” (2).

Традиционные представления о мужской и женской агрессивности сказываются и на дальнейшем поведении: и мальчики, и девочки в той или иной степени научаются подавлять собственные агрессивные побуждения, однако мальчики все же имеют больше возможностей для свободного проявления агрессивности.

Кроме того, если в процессе развития ребенок не научается контролировать свои агрессивные импульсы, то в дальнейшем это "грозит" преимущественной ориентацией на сверстников – в подростковом возрасте и склонностью к разгульному поведению – в юношеском. Так, например, установлено, что спонтанное выражение гнева и совершение насилия в отношении окружающих в 8 лет приводит к использованию физической силы против других лиц, скитанию по улицам, влечению в компании, поиску удовольствий в курении, принятии алкоголя и общении с противоположным полом – в 14 лет, а в дальнейшем в 20 лет– к деструктивным поступкам, конфликтам с родителями, потребности во встречах с друзьями, выпивке, курении и половых связях (15).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ

Социализацией агрессии можно назвать процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений или выражение их в формах, приемлемых в определенном сообществе, цивилизации. Совершенно ясно, что "природный" агрессивный потенциал никуда не исчезает в более зрелом возрасте. Просто в результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества. Другие остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию более тонко: через словесные оскорбления, скрытое принуждение, завуалированные требования, вандализм и другие тактические приемы. Третьи ничему не научаются и проявляют свои агрессивные импульсы в физическом насилии.

Здесь важную роль играет ранний опыт воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейные традиции и эмоциональный фон отношения родителей к ребенку. Например, известный этнограф и социолог М.Мид (11), изучая примитивные сообщества, оставшиеся на более ранних этапах цивилизации, сделала очень интересные наблюдения.

В тех сообществах, где ребенок имеет негативный опыт, как правило, формируются отрицательные черты личности. В частности стиль взаимодействия со взрослыми сводится к следующему: с первых дней жизни ребенка мать резко отлучает его от груди и надолго уходит работать, общение с матерью происходит очень редко, главным образом во время утреннего и вечернего кормления, большую часть времени ребенок проводит в одиночестве, опекаемый лишь случайно подошедшими взрослыми. Дальнейшее воспитание остается достаточно суровым: в основном используются частые наказания при отсутствии поощрений, враждебность детей по отношению друг к другу не вызывает у взрослых осуждения. В результате формируются такие качества как тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость.

Совершенно другая картина наблюдается в сообществах, где вся структура жизни построена на взаимопомощи и кооперации, а идеалом личности является мягкость в общении, альтруистическое отношение к другим. Эти культурные установки проецируются и на воспитание детей. С первых дней жизни ребенок окружается заботой и вниманием родителей или родственников. Общение взрослых и детей позитивно окрашено, наказания редки. Единственной особенностью поведения, которая вызывает строгость и недовольство родителей, является агрессивность. Драки и ссоры между детьми немедленно пресекаются. Детей учат конструктивному поведению, например, вымещать гнев преимущественно на неодушевленных предметах. Очень схожие факты наблюдали и другие исследователи (26).

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно заключить, что на социализацию агрессии оказывают влияние два основных фактора. Первый– это образец отношений и поведение родителей. Относительно этого фактора, то были получены данные, что в семьях агрессивных детей

выявлена большая распространенность агрессивных проявлений со стороны взрослых по сравнению с семьями неагрессивных детей (42,66). Более того, отношения родителей к поведению ребенка, также различно. Если отцы больше утешают девочек, когда те огорчены, чаще их одобряют, чем мальчиков, то матери более снисходительны и терпимы к сыновьям и разрешают им чаще проявлять агрессию в отношении родителей и других детей, чем девочкам (5).

Другим важным фактором является характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих. В частности, была установлена связь между родительским наказанием и агрессией у детей. Также было обнаружено, что мальчики, чьи родители применяли суровые методы воспитания, были высокоагрессивны во взаимодействии со сверстниками и взрослыми вне дома, хотя проявляли мало прямой агрессии по отношению к родителям (37). Если же рассмотреть особенности родительских наказаний, то установлено, что отцы предпочитают физические наказания, а матери– непрямые или более психологические воздействия и на сыновей, и на дочерей (57). В целом же данные ряда исследований свидетельствуют, что мальчиков родители чаще подвергают физическим наказаниям, чем девочек, а более частые и сильные наказания воспитывают у мальчиков и большее сопротивление (19).

Представляет интерес зависимость между реакцией родителей на раннее проявление агрессивности со стороны детей и агрессивностью, проявляемой ими в более зрелом возрасте. Родители часто по–разному реагируют на агрессивное поведение детей в зависимости от того, направлено ли оно на них или на сверстников. Как правило, строже наказывается ребенок за агрессивность по отношению ко взрослому, чем по отношению к своему сверстнику, особенно, если последний действительно заслужил это.

Таким образом, предполагается, что в подростковом, юношеском или более позднем возрасте выросший ребенок будет чувствовать себя спокойнее, проявляя агрессивность лишь по отношению к сверстнику или равному по статусу человеку, а не по отношению к какому–либо авторитетному лицу (педагогу, руководителю, начальнику). Более того у него, вероятнее всего, будет формироваться и укрепляться чувство вины всякий раз, когда он проявит агрессивные чувства или действия против старшего, либо сверстников того же возраста.

Приведенная ниже таблица хорошо иллюстрирует зависимость санкций родителей и субъективные переживания детей по поводу агрессивности в более зрелом возрасте (5).

Поведение родителей	Реакции ребенка в более зрелом возрасте
Агрессивность по отношению к	Не испытывает какой–либо вины (или испытывает в незначительной степени)

родителям или другим взрослым разрешается	за агрессивное поведение по отношению к старшим
Агрессивность по отношению к старшим не разрешается	Испытывает чувство вины при проявлении агрессивности по отношению к старшим
Агрессивность по отношению к "заслуживающим этого" сверстникам разрешается	Не испытывает чувства вины (или испытывает в незначительной степени) при проявлении агрессивности по отношению к сверстникам
Агрессивность по отношению к сверстникам не разрешается	Испытывает чувство вины при проявлении агрессивности по отношению к сверстникам

Р. Сирс, Е. Маккоби и Х. Левин (64) отмечали, что в социализации агрессии присутствуют два важных момента: 1) снисходительность (степень готовности родителей прощать поступки ребенка) и 2) строгость наказания родителями агрессивного поведения ребенка. При этом снисходительность рассматривалась как поведение родителя до совершения поступка (ожидания родителя, предостерегательная тактика в отношении появления агрессии и др.), а строгость наказания– после совершения поступка (сила наказания за проявленную агрессию).

Гипотеза была такова: поскольку снисходительность сама по себе не способствует возникновению тревоги и чувства вины, можно ожидать, что агрессивность ребенка окажется пропорциональной снисходительности матери. Иными словами, чем больше снисходительность родителя, тем больше агрессивность ребенка. Если считать, что наказания подавляют нежелательное поведение, то можно ожидать, что, чем строже наказывается агрессия, тем меньше она проявляется. Однако на практике такие предположения оказались сильно упрощенными. Эти психологи на основе ответов матерей, прибегавших к разным методам воспитания ребенка и затем оценивших уровень детской агрессивности, получили результаты, которые представлены ниже в таблице.

Эти данные показывают, что наиболее снисходительные (группа С) и наиболее требовательные (группа В) родители имели детей, чей уровень агрессивности мало различался. Родителями наименее агрессивных детей оказались те из них (группа А), кто не был ни снисходительным, ни склонным к применению наказаний. Их позиция заключалась в осуждении агрессии и доведении этого до сведения ребенка, но без строгих наказаний в случае проступка (12).

Гр.	Стиль поведения родителей	Число агрессивных детей (%)	
		мальчики	девочки
A	Низкий уровень снисходительности, низкий уровень склонности к наказаниям	3,7	13,3
B	Низкий уровень снисходительности, высокий уровень склонности к наказаниям	20,4	19,1
C	Высокий уровень снисходительности, низкий уровень склонности к наказаниям	25,3	20,6
D	Высокий уровень снисходительности, высокий уровень склонности к наказаниям	41,7	38,1

Родители наиболее агрессивных детей (группа D) вели себя так, как будто любое поведение детей приемлемо, не показывая своего отрицательного отношения к агрессивным поступкам, однако когда ребенок совершал поступок– он бывал строго наказан. Здесь напрашивается вывод, что суровое наказание в неопределенной ситуации вызывает у ребенка враждебность (т.к. он не понимает за что его наказали) и дальнейшую агрессивность. Кроме того, склонный к наказанию родитель, хотя и не намеренно, подает ребенку пример агрессивного поведения. Ребенок постепенно привыкает к тому, что агрессия– это нормальный путь преодоления фрустрации. Строгость родителя, если она последовательна и достаточно чувствительна для ребенка, может привести к подавлению агрессивных импульсов в присутствии родителя, но вне дома ребенок будет вести себя более агрессивно, чем дети, которые воспитывались иначе.

Таким образом, формирование агрессивных тенденций, которые затем могут наблюдаться и на более поздних ступенях развития, происходит несколькими путями:

1.Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно либо показывают пример (модель) соответствующего поведения по отношению к другим и к окружающей среде. Определено, что дети, наблюдающие агрессивность взрослых, особенно если это значимый и авторитетный для них человек, которому удается добиться успеха благодаря агрессивности, обычно воспринимают эту форму поведения.

2.Родители наказывают детей за проявление агрессивности. В ряде исследований было установлено, что:

а) родители, которые очень резко подавляют агрессивность у своих детей, воспитывают в ребенке чрезмерную агрессивность, которая будет проявляться в более зрелые годы;

б) родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитывают в них чрезмерную агрессивность;

в) родителям, разумно подавляющим агрессивность у своих детей, как правило, удается воспитать умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение.

СИТУАТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АГРЕССИВНОСТИ

На возникновение агрессии часто оказывают влияние не только факторы, опосредованные особенностями процесса развития в онтогенезе и социализации, но и ситуативные. К числу таких основных факторов можно отнести следующие:

1.Оценка другими людьми. Было установлено, что присутствие других лиц уже само по себе может либо усиливать, либо тормозить агрессию. Однако здесь важную роль играет оценка степени агрессивности наблюдателя. Так, например, экспериментально доказано, что если за поведением детей наблюдал человек, воспринимавшийся ими как лицо, склонное к агрессии (скажем, тренер по восточным единоборствам), то дети проявляли больше актов агрессивного характера. Если в этой же ситуации наблюдателем оказывалось лицо, воспринимаемое детьми как противник агрессии (скажем, учитель), то их поведение отличалось большей сдержанностью. Причем следует отметить такую закономерность: как только агрессивный наблюдатель уходил, уровень агрессии в поведении детей значительно снижался или достигал исходного уровня (43). Эти данные могут быть подкреплены и проиллюстрированны некоторыми примерами. Может быть кому–то из читателей в детстве приходилось быть участником или во взрослом возрасте– наблюдателем драк младших школьников. Обычно, если драка происходит один на один и в укромном месте, то она чаще всего продолжается “до первой крови” или слез одного из дерущихся. Однако, совершенно иным сценарий драки становится, когда вокруг дерущихся собираются “болельщики”. В этом случае дерущиеся становятся более жестокими и озлобленными.

Другой пример из собственной профессиональной практики. Ко мне за консультацией обратилась учительница начальной школы по поводу, возникшей в ее классе конфликтной ситуации. Суть ее состояла в следующем: в ее классе был мальчик с явными признаками гиперактивности, агрессивности и психической неуравновешенности, который был совершенно неуправляем на уроках (отвлекался, разговаривал, ходил по классу, задирал соучеников), так и на переменах (бегал по коридору, устраивал потасовки). Все ее попытки приучить этого ученика хоть к какой–то дисциплине оказались безрезультатными. Тогда учительница вызвала родителей. Пришла мама, которой она и поведала о поведении ее сына. Реакция мамы была резко негативной. Она заявила, что все это ложь и наговоры на ее сына, что он самый тихий мальчик во дворе (и она за его поведением постоянно следит в окно), а дома он вообще “шелковый”. Тогда, возмущенная в свою очередь

учительница, позвала в свидетели своих коллег из параллельных классов, которые подтвердили ее слова. В результате небольшой ссоры пришли к компромиссному варианту– матери предложили посидеть на уроке и самой убедиться в правоте слов учительницы. И что же? Мальчик на уроке был "тише воды, ниже травы". Возмущенная мама со словами: "Это заговор! Вы хотите избавиться от ни в чем неповинного ребенка!"– ушла к директору разбираться. Директор также оказался между "двух огней" т.к. не знал кому верить и какое решение принять. Пришлось проводить обсуждение этой проблемы со всеми, участвующими в конфликте, сторонами. Действительно, здесь надо признать, что в этой ситуации обе стороны правы. Дело в гиперопекающем, авторитарном поведении матери. Ребенок, постоянно ожидая наказания со стороны матери, будет подавлять в себе любое проявление активности или агрессивности в ее присутствии и соответственно давать выход, накопившейся энергии, когда материнский контроль снят.

2. Намеренность агрессии. Существует точка зрения, что для начала агрессии нередко бывает достаточно одного только знания, что другой человек имеет враждебные намерения, хотя непосредственного акта нападения не было. Часто в таких случаях основным запускным стимулом выступает гнев, возникающий как эмоциональная реакция на планируемое насилие. Однако в тех случаях, когда противник заранее просит извинить его за агрессивное поведение, то очень часто гнев не возникает вообще, и ответной агрессии не происходит (31).

Кроме того, если человек, к примеру, осознает , что конфликт или другой инцидент оказался непреднамеренным, и понимает, что произошла ошибка, то гнев, желание мести и стремление к ответной агрессии у него могут быстро пройти.

3. Восприятие агрессии. Широкое распространение видео и телепрограмм с сюжетами насилия и увлечение ими детей вызывают острую критику педагогов и социальных работников, которые считают, что сцены насилия на экране и фильмы ужасов делают ребенка более агрессивным и жестоким. Однако, как считают некоторые детские психоаналитики, эти утверждения бездоказательны и восходят к древнему педагогическому мифу о tabula rasa. В видеофильмах ребенок бессознательно реализует определенные свои потребности и отреагирует аффекты, чему во многом способствуют образы героев фильмов. Поэтому чрезмерное увлечение видео и телевидением возникает только у тех детей, которые испытывают затруднения в адаптации к действительности и не могут решить их в реальной жизни (49).

В рамках теории социального научения существуют противоположные данные, которые свидетельствуют о том, что переживания, вызываемые пассивным наблюдением агрессии и насилия, происходящих как на экране, так и в реальной жизни, ведут не к катарсическому эффекту, как предполагает теория влечений, а наоборот, к возбуждению агрессии (62). Это мнение, опирается на данные о том, что наблюдатель, особенно, если он ребенок, проявляет тенденцию совершать те же самые действия, как и лицо

за которым он наблюдает (56). В частности указывается, что просто ожидание или сам просмотр сцен насилия по телевидению и в фильмах может увеличивать степень агрессивности (41,53). Было установлено, что зрители с высоким уровнем агрессивности в большей степени интересуются видеонасилием, в то время как малоагрессивные поверхностно просматривают такие фильмы и не концентрируются на сценах подстрекательства и ответного насилия (61).

Кроме того, например, дети из семей, использующих различные способы социального подкрепления, по–разному воспринимают телепередачи агрессивного содержания. Дети, которые в семье чаще подвергаются наказаниям, во–первых, вообще больше смотрят телевизионные передачи, во–вторых, в качестве любимых передач они отмечают большее количество программ, в которых присутствует насилие, а в качестве любимых героев– телегероев, проявляющих враждебность и агрессию (47).

4. Желание возмездия. Как уже отмечалось, часто агрессия, особенно в детском возрасте, может возникать как ответная реакция на неприемлемое поведение окружающих, то есть как акт возмездия за что–либо. Так, например, ребенок, часто подвергавшийся наказаниям, усваивает, что человек сам должен наказывать, если другие совершают неблаговидные поступки. Ответное причинение страданий своему обидчику (явное, косвенное или в фантазиях) и наблюдение его страданий ослабляют у ребенка реакцию гнева и удовлетворяют его потребность в агрессии.

Существуют также некоторые данные, которые свидетельствуют о наличии прямой зависимости между возможностью осуществить возмездие и агрессией. Было определено, что при отсутствии возможности возмездия уровень агрессивной мотивации в результате фрустрации повышается, а уровень мотивации торможения агрессии снижается.

Более того, полученные экспериментальные данные позволяют сделать предположение, что агрессивное кино негативно действует только на человека, подвергшегося агрессии и думающего о возмездии, поскольку некоторые его сюжеты могут не только привести к возникновению замещающего переживания, но возбуждать и умножать надежды на отмщение обидчику, а следовательно, приводить к усилению агрессивной мотивации (31).

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ

1. НАБЛЮДЕНИЕ

Метод наблюдения, пожалуй, самый древний метод сбора информации о поведении детей. Он также наиболее часто используется в педагогической практике для составления характеристики учащегося. Немаловажную роль играет этот метод в психологической практике, по крайней мере по двум основаниям. Во–первых, это возможность получить богатую информацию для предварительного психологического анализа особенностей поведения ребенка и составления программы исследования. Во–вторых, наблюдение

можно использовать, когда психологическая информация не может быть получена никакими иными методами.

Итак, наблюдение представляет собой метод сбора информации путем непосредственного восприятия и прямой регистрации всех элементов поведения ребенка в соответствии с целью и задачами исследования (16).

В психологической практике в зависимости от того, какой степени точности информацию необходимо получить психологу, используются два вида наблюдения: неструктурализированное и структурализированное.

При неструктурализированном наблюдении заранее не определяется, какие именно элементы поведения будут подвергнуты наблюдению. Оно не имеет строгого плана, а заранее определены лишь объект и ситуация наблюдения. Иными словами, психолог определяет конкретного ребенка, за которым будет вестись наблюдение и ситуацию, в которой происходят те или иные события.

Понятно, что все поведение ребенка невозможно охватить наблюдением. Поэтому обычно составляется самая простая схема наблюдения поведения, выделяются основные его элементы. В качестве такой схемы можно использовать подход, основанный на принципах, заключенных в разработках С. Розенцвейга, который считал, что критическая или фрустрирующая ситуация является прекрасным индикатором, позволяющим диагностировать нарушение поведения детей. Это справедливо потому, что невозможность удовлетворения уже активированной потребности из–за какого–либо препятствия расценивается ребенком как негативная, неприятная, трудная ситуация. В результате ребенок начинает проявлять активность, направленную на изменение сложившегося положения (3).

Детская активность чаще всего проявляется во внешнем плане в поведении и включает эмоциональные реакции, вербальные (слова) и невербальные (жесты, мимика) реакции и поступки.

Вместе с тем, внутренний план тоже имеет не малое значение – это касается в первую очередь психологических защит.

Итак, поведение ребенка в критических ситуациях различается по направленности реакций :

– **внешняя (экстрапунитивная) направленность**: характеризуется открытым проявлением агрессии, направленной на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение; в ответах обычно содержатся либо осуждение внешних атрибутов или участников ситуации, либо поручение, другому лицу с требованием исправить положение, удовлетворить потребности;

– **направленность на себя (интропунитивная):** характеризуется открытым выражением обвинения или требования, адресованными самому себе; в ответах обычно содержатся либо покорное принятие фрустратора в виде блага, либо признание собственной вины или ответственности за разрешение и исправление ситуации;

– **несубъектная (импунитивная) направленность:** характеризуются отсутствием агрессии, обвинений, требований и отрицанием либо проблемности ситуации или конфликта, либо виновности или ответственности кого–то, выражение надежды на благоприятное разрешение проблемы.

По видам реакций:

– **препятственно–доминантный** (фиксирование внимания на препятствии, стрессоре, помехе, фрустраторе, на том явлении, предмете, который и создает критическую ситуацию);

– **самозащитный** (самооправдание, приведение аргументов в свою защиту, обвинение другого в целях отведения от себя наказания и т.п.);

– **упорствующе–разрешающий** (не уход из ситуации, а упорство в ее разрешении каким–либо образом, т.е. стремление не оставить ситуацию не завершенной, поиск выхода, конструктивного решения и т.п.).

1. Экстрапунитивный, препятственно–доминантный тип

Аффективно–динамические реакции: раздражение, гнев, направленный на фрустратор (ту помеху или препятствие, которое создает критическую ситуацию), желание немедленно изменить ситуацию или ощущение беспомощности.

Вербальные реакции: называние фрустратора, проговаривание невозможности реализовать цель ("Так получилось, теперь ничего не поделаешь"), "Стул, ты мне мешаешь!", "Отойди и у меня все получится" .

Поведенческие реакции: остановка в деятельности, нерешительность, колебания в приеме решения.

К экстрапунитивному, препятственно–доминантному типу относятся такие психологические защиты, как фиксация на препятствии и фиксация на цели.

Примеры: у ребенка отобрали игрушку, конфету или что–то подобное, он плачет, вместо того, чтобы взять или попросить новый предмет; ребенок разбил чашку, из которой пил и обвиняет ее за то, что она хрупкая.

2. Интропунитивный, препятственно–доминантный тип

Аффективно–динамические реакции: обида, огорчение, ощущение собственной неправоты, признание себя тем фактором, который создал неприятную ситуацию, самообвинение, самоуничижение.

Вербальные реакции: "Это я во всем виноват", "Да, это из–за меня все так получилось", "Я такой неуклюжий" и т.п.

Поведенческие реакции: покорность наказанию, остановка, бездействие; невербальные реакции: опускание глаз, "вялая" моторика и т.п.

К интропунитивному, препятственно–доминантному типу относятся психологические защиты: признание себя причиной критической ситуации, подчинение, уход.

Пример: ребенок сломал игрушку, чувствует свою вину, стоит, опустив голову, и ждет наказания.

3. Импунитивный, препятственно–доминантный тип.

Аффективно–динамические реакции: отрицательные эмоции невысокой интенсивности.

Вербальные реакции: "Ну вот оторвалась пуговица, но это не страшно", "Это не важно и не заслуживает внимания", "Пустяки, дело житейское" и т.п.

Поведенческие реакции: остановка деятельности, постепенное восстановление активности.

К импунитивному, препятственно–доминантному типу можно отнести такие психологические защиты как подчинение, отрицание, уход, терпение.

Пример: у ребенка отобрали спички, он не огорчается, а постепенно восстанавливает игру.

4. Экстрапунитивный, самозащитный тип

Аффективно–динамические реакции: гнев высокой интенсивности, направленный на другого человека или какой–либо обьект, который называется в качестве причины создавшейся трудной ситуации; раздражение, ненависть, чувство беспомощности, растерянность, обида.

Вербальные реакции: "Это ты во всем виноват", "я не виноват, это другой сделал", "это чашка сама выскользнула, она виновата" и т.п.

Поведенческие реакции: показывание пальцем на того, кто еще оказался в критической ситуации, обвинение его; ребенок может ударить другого, замахнуться на взрослого и т.п.

Психологические защиты, соответствующие этому типу: агрессия на других людей и внешние предметы, уход из критической ситуации.

Пример: ребенок сломал игрушку младшего брата и пытается ударить родителя, который сделал ему замечание.

5.Интропунитивный, самозащитный тип

Аффективно–динамические реакции: обида, стыд, растерянность, чувство незащищенности.

Вербальные реакции: "Да, я виноват, но я сделал это не нарочно", "Я опоздал, но я никак не мог найти свои ботинки", т.е. приведение аргументов в свою защиту.

Поведенческие реакции: остановка в деятельности, смущение.

Невербальные реакции: скрещивание рук на груди, как бы защищая себя от удара, опускание головы.

Интропунитивному, самозащитному типу соответствует такая психологическая защита, как оправдание себя, приведение доводов в свою защиту.

Пример: Взрослый ругает ребенка за какой–либо поступок, ребенок признает, чно он это совершил, но указывает на те обстоятельства, которые смягчают его вину.

6. Импунитивный, самозащитный тип

Аффективно–динамические реакции: эмоции почти не изменяются с наступлением критической ситуации, соответствуют предшествующему эмоциональному состоянию.

Вербальные реакции: "А мне не больно", "А у меня другая игрушка есть", "А я тогда буду играть в другую игру" и т.п.

Поведенческие реакции: обращение к другой деятельности, демонстрация нефрустрированного поведения, демонстрация замещающих предметов и деятельностей.

Импунитивному, самозащитному типу соответствуют следующие психологические защиты: терпение, отрицание критической ситуации, замещение, смещение, фантазирование.

Пример: Ребенок сломал игрушку, берет другую взамен сломаной.

7. Экстрапунитивный, упорствующе–разрешающий тип

Аффективно–динамические реакции: гнев, обида, раздражение, невозможность отвлечься, успокоиться, ригидность ("застревание") эмоций.

Вербальные реакции: "А я все равно хочу эту игрушку, принеси мне ее","Игрушки надо собрать. Мама, помоги мне", "Папа, я сломал игрушку, почини ее" и т.п.

Поведенческие реакции: отдача фрустратора, испорченного обьекта, например, дргому человеку; невербальные реакции: пристальный контакт глаз с фрустратором и тем обьектом, который является желательным в данной ситуации.

Экстрапунитивному, упорствующе–разрешающему типу соответствуют такие психологические защиты, как: внешняя агрессия, конструктивный выход из ситуации за счет другого человека: взрослого или другого ребенка, фиксация на цели.

Ребенок названного типа не способен выйти из наступившей критической ситуации, он хочет ее разрешения, окончания, но за счет действий другого человека, не зависимого от того, кто на самом деле создал критическую ситуацию, например, испортил что–либо, разбил и т.п. При этом типе ребенок может долго плакать, устраивать истерики, не реагировать на действия взрослого, пытающегося "переключить" его на новые предметы.

8. Интропунитивный, упорствующе–разрешающий тип

Аффективно–динамические реакции: стыд, желание достичь разрешения ситуации, стремление устранить критическую ситуацию, активные эмоциональные переживания.

Вербальные реакции: "Я сам все исправлю", "я это сделаю", "я переделаю" и т.п.

Поведенческие реакции: устранение фрустрирующего обьекта, деятельность по завершению критической ситуации.

Интрапунитивному, упортсвующе–разрешающему типу соответствует следующая психологическая защита: конструктивный выход из критической ситуации за счет собственных действий.

Пример: Ребенок пытается склеить разбитую им чашку.

9. Импунитивный, упорствующе–разрешающий тип

Аффективно–динамические реакции: безразличие по отношению к действиям окружающих в критической ситуации, спокойствие, сохраняется эмоциональное состояние, испытываемое ребенком до наступления критической ситуации.

Вербальные реакции: "Ничего, пройдет", "ничего, со временем все улучшится", "все само собой исправится", "до свадьбы заживет".

Поведенческие реакции: остановка деятельности, наблюдение за действиями окружающих.

Импунитивный, упорствующе–разрешающий тип редко можно наблюдать у ребенка, такой тип не характерен для детского возраста, поэтому пример будет приведен из поведения взрослого человека: человек упал, ушибся и поранился, но отреагировал на это спокойно: "ничего, скоро заживет".

Естественно, что исследуя нарушения в поведении, в частности, различные виды агрессивности и негативизма, практический психолог должен обращать особое внимание на реакции экстрапунитивного и интропунитивного типа. Результаты наблюдения, зафиксированные в специальном протоколе (см.образец), обрабатываются в соответствии с классической процедурой (8).

Образец

Протокол наблюдений

Фамилия, имя, отчество наблюдателя ______________________________

Фамилия, имя, отчество объекта наблюдения _______________________________________

Дата __________________ Время начала ______________ Время окончания ______________________

Ситуация:

Фрагмент ситуации	Эмоциональные реакции	Вербальные реакции	Невербальные реакции	Поведенческие реакции	Комментарий

Заключение: ____________________ Подпись наблюдателя ___________

При другом, структуализованном наблюдении– заранее определяется круг изучаемых элементов или ситуаций, которые в наибольшей степени интересуют психолога. В этом случае специальный план записи или фиксации результатов наблюдений составляется еще до начала сбора информации. В качестве примера названного вида наблюдений можно привести Карта наблюдений Д. Стотта (17). Данная методика направлена на выделение характера дезадаптации ребенка. В ее основу положена фиксация различных форм поведения ребенка по результатам длительного наблюдения.

Карта наблюдений включает 198 фрагментов фиксированный форм поведения, а наличие или отсутствии которых у ребенка должен следить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов (приложение).

В регистрационном бланке (приложение) наблюдатель зачеркивает те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). Номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома в общем описании синдрома. При оценке симптома фрагмент, находящийся слева от вертикальной черты оценивается одним баллом, справа – двумя. Подсчитываются сумма баллов по каждому синдрому и общий "коэффициент дезадаптированности" по сумме баллов всех синдромов. Большее число зачеркнутых фрагментов поведения у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения.

Безусловно при оценке агрессивности ребенка особое внимание следует уделять синдромам, описывающим враждебность по отношению ко взрослым, к детям и недостаток социальной нормативности.

Карта наблюдений может заполняться как психологом, так и педагогом. Однако в последнем случае не всегда удается получить объективную картину поведения ребенка из–за нередкого субъективизма представления педагога о данном ребенке или из–за предвзятого отношения к нему. Поэтому в тех случаях, когда полученная информация вызывает сомнение психолога или у него есть неуверенность в правильности оценки тех или иных нарушений поведения ребенка следует провести самостоятельное наблюдение, особенно за группой дезадаптированных детей.

В заключение следует отметить, что описанные выше методики диагностики нарушений поведения детей путем наблюдения лучше всего использовать при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Это связано с тем, что использование других методов существенно затруднено по целому ряду причин, связанных с уровнем психического развития детей этих возрастов. Конечно, нужно стремиться понаблюдать за ребенком в различных ситуациях. Однако, необходимо еще раз

акцентировать внимание на том, что наблюдение за игровой деятельностью является наиболее информативным.

2. ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ

Рисунок несуществующего животного

Методика "Рисунок несуществующего животного" (РНЖ)– одна из наиболее распространенных проективных методик диагностики агрессивности детей. В основном проводится в режиме взаимодействия "психолог–ребенок" с целью выяснения или уточнения черт личности, установок и психологических проблем ребенка. Поскольку методика РНЖ является проективной, то здесь главную роль играет умение ребенка фантазировать и отразить созданный образ в виде графического изображения или рисунка. Вторая особенность РНЖ состоит в том, что изображенный ребенком графический материал имеет не только тесную связь с эмоциями, играющими определенную роль в формировании образов фантазии, но и с реальными личностными и социальными проблемами ребенка. И, наконец, третье– это метафоричность изображения, которая в процессе интерпритации рисунка, переносится на личность ребенка и описывается уже в психологических категориях, исходя из того, что хотя процесс проекции и протекает без достаточного контроля сознания, он все же отражает сознательные установки ребенка.

Методика проводится по стандартной процедуре. В начале необходимо установить доверительный контакт с ребенком и лишь потом сообщить ему о характере задания. Инструкция: "Придумай и нарисуй несуществующее животное и назови его несуществующим названием". Далее можно уточнить, что не желательно брать животное из мультфильмов, т.к. оно уже кем–то придумано; вымершие животные тоже не подходят.

Для проведения необходим простой карандаш средней твердости, неостро отточенный (ручкой, фломастером рисовать нельзя). Лист бумаги стандартный, белый или кремовый, но не глянцевый. Бумага должна быть ориентирована вертикально.

Аспекты анализа рисунка. Разделяются на формальные и содержательные. К формальному аспекту относятся: а) семантика расположения в пространстве и б) графологические признаки (13).

а) Семантика пространства проективного рисунка. Как свидетельствует практика и экспериментальные исследования, пространство рисунка семантически неоднородно. Оно связано с эмоциональной окраской переживаний и временным периодом –настоящим, прошедшим и будущим, а также с действенным и идеальным. Пространство, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым и бездеятельностью (то есть отсутствием активной связи между замыслом, планированием и его осуществлением), а пространство впереди и справа – с периодом будущего и

активностью. Лист бумаги является двумерной проекцией этого пространства.

На листе левая сторона и низ рисунка связаны с отрицательно окрашенными эмоциями, депрессией, неуверенностью, пассивностью. Правая сторона (соответственно доминантной правой руке) и верх –с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действий.

В норме рисунок расположен по средней линии (или несколько левее) и чуть выше середины листа бумаги (см. приложение). Положение рисунка ближе к верхнему краю листа (чем больше, тем выраженнее) трактуется как высокая самооценка, неудовлетворенность собственным положением в обществе и недостаточным признанием окружающих, претензия на продвижение, тенденция к самоутверждению, потребность в признании. Повышение положения рисунка на листе бумаги коррелирует со стремлением соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. Повышение рисунка также связано с уменьшением фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Положение в нижней части листа – обратный показатель: неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем социальном положении, отсутствие стремления быть принятым окружением, склонность к фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Правая и левая полуплоскость листа имеют противоположную каннотацию по оппозициям "пассивность – деятельность", внутреннее – внешнее", "прошлое – будущее". Соответственно расценивается местоположение рисунка вправо и влево от средней линии листа, а также ориентация головы и тела животного вправо, влево, в фас. Местоположение скорее символизирует готовые к реализации состояния и реакции на момент рисования, в то время как ориентация головы и тела символизирует общую направленность в сторону достижения тех или иных состояний в рамках указанных оппозиций.

Голова, направленная вправо – устойчивая тенденция к действию: почти все, что обдумывается и планируется, осуществляется, или, по крайней мере, начинает осуществляться (если даже и не доводится до конца). ребенок настроен на реализацию своих установок и намерений.

Голова, направленная влево – тенденция к рефлексии, к размышлению, "не человек действия". Лишь незначительная часть замыслов реализуется или хотя бы начинает реализовываться. Нередко это также – нерешительность, страх перед активными действиями (вариант: отсутствие ли тенденции к действию или боязнь активности – следует решить дополнительно). Это также может быть связано с отсутствием притязаний на самоутверждение в сфере внешне–преобразовательной деятельности, отсутствием склонности к доминированию, с фиксацией на какой–либо ситуации в прошлом.

Положение "анфас", т.е. голова, направленная на рисовавшего, может трактоваться как эгоцентризм. Такое положение часто бывает сходно по значению в отношении описанных параметров уровня притязаний с поворотом влево. Иногда оно трактуется как прямота, бескомпромиссность, сформировавшиеся как реакция на глубинное чувство незащищенности.

Сдвиг вправо рисунка может свидетельствовать об акцентировании будущего, мужских черт характера, стремлении к контролю над ситуацией, ориентации на окружающих, экстраверсии. Сильный сдвиг вправо наблюдается достаточно редко и может быть связан с "бунтарством", неподчинением. Исследования выявили значимую связь между сдвигом вправо и рядом показателей фрустрационного теста Розенцвейга. Соответственно, повышался удельный вес экстрапунитивных реакций с целью эго–защиты, общее количество направленных вовне реакций и уровень агрессивности. Связь активного отстаивания собственной правоты со сдвигом вправо хорошо иллюстрирует связь рисунка с языковой метафорой. Сдвиг рисунка влево имеет противоположное значение. Это акцентирование прошлого, нежелание участвовать в ситуации, склонность к принятию вины и ответственности на себя, застенчивость, интроверсия. Преобладают интропунитивные реакции, снижается уровень внешне–направленной агрессивности и реактивности.

Двух (и более) головные животные и "тяни–толкай" рассматриваются как выражение противоречивых тенденций. Необходимо также осторожно подходить к интерпретации рисунков, занимающих более 2/3 площади листа бумаги, а также к рисункам, выходящим за срез листа: они могут не подчиняться указанным семантическим закономерностям. Особую категорию составляют маленькие рисунки, расположенные в левом верхнем углу листа. Этот тип локализации часто свидетельствует о высокой тревожности, склонности к регрессивному поведению и эскапизму (желание выйти из ситуации, уход в прошлое, либо в фантазию), избеганию новых переживаний. Возможна выраженная дисгармония между самооценкой и уровнем притязаний (актуальным и идеальным образом "Я"). Эти рисунки также могут не подчиняться общим семантическим закономерностям.

Обобщая, можно сказать, что проективное пространство рисунка является символом всех возможных пространств, с помощью которых могут быть метафорически охарактеризованы личность и характер индивида. Чаще всего оно символизирует социальную среду в различных ее аспектах (ценностном, объектном, коммуникативном, временном, эмоциональном и т.д.). В плане интерпретации эти аспекты играют роль контекстных рамок, ограничивающих многозначность образа.

К ряду интерпретационных приемов работы с пространством относится обращение внимания на ощущения, вызванные рисунком (например: шаткость – устойчивость, что относится к ориентации в социуме, самооценке и пр.). Можно попытаться представить, куда двинется животное, если "открепить" его от плоскости (вправо, влево, вверх, вниз), или оно останется на месте. Попытаться определить, насколько однозначен или противоречив

рисунок движения животного (например, одна часть фигуры движется в одном направлении, а другая – этому препятствует, либо движется в противоположном направлении).

б) Графологические аспекты интерпретации. Здесь можно выделить два аспекта анализа:

1. Уровень наличных технических средств воплощения образа в графике (анализ характеристик идеомоторного акта).

2. Пространственно–символический аспект. К первому аспекту относится анализ линии. Для нормы характерна линия со средним равномерным нажимом и четкими соединениями. Колеблющаяся, прерывающаяся линия, "островки" перекрывающих друг друга линий, несоединенные углы, "запачканные" рисунки говорят о легкой напряженности, повышенном уровне тревожности, что свойственно невротикам. Контуры рисунка здесь могут быть размытыми, "волосатыми", во всем исполнении может чувствоваться неуверенность, неловкость .

Характер линии служит одним из индикаторов общей энергии. Слабая паутинообразная линия ("возит карандашом по бумаге", не нажимая на него) является признаком экономии энергии, астенизации, снижения общего тонуса. (При пониженном фоне настроения встречается достаточно редко и сочетается с экономией линии и деталей).

Обратный характер линии не является полярным: это не энергия, а следствие увеличения тонуса мускулатуры в связи с тревожностью. Особо следует обращать внимание на резко продавленные линии, видимые с обратной стороны листа (судорожный, высокий тонус рисующей руки) – резкая генерализованная тревожность . Необходимо обращать внимание на то, какая деталь, какой символ выполнен с увеличением нажима, т.е. к чему привязана тревога (например, верхний "шип"). О повышении тревожности также говорит наличие штриховки внутри контура фигуры и различных деталей.

Во втором аспекте анализируется направление линии и характер контура.

"Падающие линии" и преимущественное направление сверху вниз влево свидетельствует о быстро истощаемом усилии, низком тонусе, возможной депрессии. "Поднимающиеся линии", преобладание движения снизу вверх направо – хорошее энергетическое обеспечение движения, склонность к трате энергии, агрессивности.

Контур фигуры традиционно трактуется как граница Я и социума, символизируемого окружающим пространством. Фигура круга, особенно ничем не заполненного, символизирует тенденцию к сокрытию, замкнутость, закрытость своего внутреннего мира, нежелание сообщать о себе сведения окружающим, нежелание подвергаться тестированию. Такие рисунки дают очень ограниченное количество информации о себе.

Контур фигуры анализируется по наличию или отсутствию выступов типа шипов, панцирей, игл, прорисовке или затемнению линии контура. Это – защита от окружающих: агрессия, если они выполнены в острых углах ;

страх и тревога, если имеет место затемнение, "запачкивание" линии контура; опасение и подозрительность, если поставлены "щиты", заслоны, линия удвоена (например, см. рисунки). Направленность такой защиты –соответственно пространственному положению. Верхний контур –против вышестоящих, против лиц, реально имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, т.е. против старших по возрасту, родителей, учителей. Нижний контур –защита против насмешек, отсутствия авторитета, т.е. против нижестоящих, младших, подчиненных, боязнь осуждения. Боковые контуры – недифференцированная опасливость, готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях; то же самое –элементы защиты, расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного. Справа – больше в процессе реальной деятельности, слева – больше защита своих мыслей, убеждений, вкусов.

Степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером острых углов в рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии – когти, клювы, зубы (см. рисунки, приложение).

Контур также может рассматриваться как "оболочка", символ контроля со стороны Я за собственной эффективностью, ее проявлением вовне. Укрупненные рисунки могут свидетельствовать о повышении аффекта, эгоцентризме, предавание повышенного значения собственной персоне. При этом следует учитывать, что дети рисуют крупнее взрослых, девочки – крупнее мальчиков. Мелкие рисунки –наличие депрессии, подавленность, угнетенность, повышенный самоконтроль.

Уверенные, хорошо стыкующиеся линии, упругая пластичность контура является показателем хорошего контроля аффективности. В случае повышенной возбудимости, плохой контролируемости аффективных проявлений по интенсивности появляются увеличенные рисунки с плохо пристыкованными, имеющими перерывы, но энергичными линиями контура, создающими впечатление "разрывания" оболочки изнутри наружу. Ощущение ригидности, хрупкости оболочки при отсутствии теплоты в общем впечатлении от рисунка может являться признаком длительно подавляемой эмоциональности, либо нивелирования, уплощения эмоциональной сферы .

Содержательный анализ рисунка.

1. Центральная смысловая часть фигуры (голова или ее заместители). Значение расположенных на голове деталей, соответствующих органам чувств.

"Уши" – заинтересованность в информации и значимость мнения окружающих о себе. Дополнительно по другим показателям можно определить: предпринимает ли ребенок что–либо для завоевания положительной оценки, или только дает на оценки окружающих соответствующие эмоциональные реакции – радость, обиду и пр.

Приоткрытый рот в сочетании с языком – при отсутствии прорисовки губ – трактуется как повышенная речевая активность (болтливость); в

сочетании с прорисовкой губ – чувственность, иногда – и то, и другое вместе. Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно зачерненный, трактуется как облегченность возникновения опасений, страхов, недоверия. Рот с зубами –вербальная агрессия, в большинстве случаев – защитная ("огрызается", грубит в ответ на обращение к нему высказывания отрицательного содержания, осуждения или порицания). Для детей и подростков характерен рисунок зачерненного рта округлой формы (в случае боязливости, тревоги).

Особое значение придается глазам как символу присущего человеку переживания страха. Это значение особо подчеркивается резкой прорисовкой радужки.

Ресницы – истероидно–демонстративные манеры в поведении, для мужчин – женственные черты характера (с прорисовкой зрачков совпадает редко). Ресницы также – заинтересованность в восхищении окружающими внешней красотой и манерой одеваться, придавание большого значения внешности.

На голове бывают также дополнительные детали:

- рога– защита или агрессия (определяется в сочетании с другими признаками агрессии – когтями, щетиной, иглами и пр. –характер этой агрессии: спонтанный или защитно–ответный);
- перья– тенденция к самоукрашению и самооправданию, демонстративность;
- грива, шерсть, подобие прически: чувственность, подчеркивание женщинами своего пола, иногда – ориентация на свою социальную роль.

2. Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы и пр.). Рассматривается "основательность" этой части по отношению к размеру всей фигуры и по форме. Основательность – обдуманность, рациональность в принятии решений, основательность в суждениях, опора на существенные положения. В обратном случае – поверхностность суждений, легкомыслие в выводах, неосновательность суждений ; иногда –импульсивность в принятии решения, особенно при отсутствии или почти отсутствии ног. Следует обратить внимание на характер соединения ног (лап) с корпусом: соединены точно, тщательно, небрежно, слабо, не соединены вовсе – это характер контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями.

Однотипность и однонаправленность, повторяемость формы "ног" лап, любых элементов опорной части – конформность суждений и установок, их стандартность, банальность. Разнообразие в положении этих деталей – своеобразие установок, суждений, самостотельность, банальность, небанальность, иногда (соответственно необычности формы) – творческое начало или инакомыслие.

3. Части, поднимающиеся над уровнем фигуры (могут быть функциональными или служить украшением).

Крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря или перья, бантики, завитушки, кудри и пр. Первые – энергия охвата разных областей

человеческой деятельности, уверенность в себе, "самораспространение" с неделикатным, неразборчивым утеснением окружающих, либо любознательность, "соучастие" как можно в большем количестве мероприятий, завоевание себе места под солнцем", увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий (соответственно, значение детали–символа: крылья или щупальца). Второе – демонстративность, склонность к обращению на себя внимания, манерность.

Хвосты отражают отношение к собственным действиям и решениям, размышлениям, выводам, к своей вербальной продукции, судя по тому, повернуты ли эти хвосты вправо или влево. Вправо –по поводу своих действий и поступков (поведение), влево – по поводу мыслей, решений, пропущенного момента, собственной нерешительности. Положительная или отрицательная оценка этого отношения выражена в направлении хвоста: вверх (уверенно, положительно, бодро), или падающим движением вниз (недовольство собой, подавленность, сожаление, сомнение по собственному поводу, раскаяние и т.п.). Особенно следует обратить внимание на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся звеньев, особенно пышные, длинные, разветвленные.

4. Общая энергия. Оценивается количеством изображенных деталей: – просто примитивный абрис;

– только необходимое количество деталей, чтобы дать представление о придуманном животном (тело, голова, конечности, хвост и т.д.);

– имеет место изображение не только необходимых, но и усложняющих конструкцию дополнительных деталей.

Соответственно, чем больше составных частей и деталей (помимо самых необходимых), тем выше энергия. И наоборот –экономия энергии, астенизированность.

5. Тематический аспект. Тематически животные делятся на угрожающих, угрожаемых и нейтральных. Это относится к собственной персоне, к своему Я, представлению о своем положении в мире. Сюда же относится представление о защищенности–беззащитности, способности опекать – потребности в заботе, дружелюбности–агрессивности и т.д.

Об инфантилизме и эмоциональной незрелости свидетельствует уподобление рисуемого животного человеку, начиная с постановки животного в положение прямохождения (на две лапы вместо четырех, одевание в человеческую одежку) и кончая похожестью морды на лицо, конечностей на ноги и руки. Механизм этого сходен с аллегорическим значением животных и их характеров в сказках и притчах. Но это не следует путать с наделением животного разумом и признаками человеческих взаимоотношений себе подобными, что, напротив, является одним из признаков неформального отношения к обследованию и, следовательно, хорошей проекцией.

Следует обратить внимание на акцентировку признаков пола –вымени, сосков, груди (при человекоподобной фигуре). Это относится к полу, вплоть до фиксации на сексуальных проблемах. Рисунок одноименного с собой пола

считается признаком хорошей идентификации со своей сексуальной ролью; в обратном случае –может сигнализировать об имеющихся здесь нарушениях.

6. Необычные детали. Резко и необычно обращает на себя внимание вмонтирование механических частей в ткань животного:

– постановка животного на постамент;

– тракторные гусеницы;

– прикрепление к голове пропеллера;

– вмонтирование в тело проводов, электроламп и т.п.

Это наблюдается, главным образом, у больных шизофренией и глубоких шизоидов (если не продиктовано установкой на особую оригинальность).

7. Творческие возможности. Выражены обычно характером сочетания элементов фигуры.

Банальность, отсутствие творческого начала принимает форму "готового", существующего животного, к которому лишь приделываются также "готовые детали" – чтобы существующее животное стало несуществующим (рис.). Оригинальность выражается в форме построения фигуры из элементов, а не из "заготовок".

8. Название. Может выражать рациональное содержание смысловых частей ("летающий заяц", "бегакот", "мухожор"); другой вариант –словообразование с "книжно–научным", иногда с латинским суффиксом или окончанием ("реталетус", "наплиолярия"). Первое –рациональность, конкретная установка при ориентировке и адаптации; второе – демонстративность, направленная, главным образом, на подчеркивание своего разума, эрудиции. Встречаются названия поверхностно–звуковые, без всякого осмысления ("грягэкр", "лалио"), знаменующие легкомысленность отношения к окружающему, неумение учитывать сигналы опасности, наличие аффективных критериев в основе мышления, перевес эстетических элементов над рациональными. Иронически–юмористические названия ("риночурка", "пельмеш") – при соответственном иронически–снисходительном отношении к окружающим. Инфантильные названия обычно имеют повторяющиеся элементы ("тру–тру", "кус–кус"). Склонность к фантазированию (чаще защитного порядка) выражена непомерно удлиненными названиями.

9. Беседа. Рисование животного завершается беседой–опросом. Выясняется

происхождение, пол, возраст, габариты, уточняется предназначение необычных органов, а также органов, носящих агрессивный характер. Выясняется способ добывания пищи (плотоядное или нет), взаимоотношение с сородичами и само наличие таковых, способ обзаведения потомством (брачные отношения), наличие и характер поведения в опасных ситуациях, борьба с врагами или жертвами.

Если ребенок не готов к ответам на эти вопросы, можно попросить его описать "один день из жизни животного", задавая по ходу нужные вопросы.

Как показали исследования, одним из индикатором силы неосознанной идентификации с образом животного является его принятие либо отвержение испытуемым. Это особенно проявляется в ситуации затрудненного контакта. Ребенок тем тесней идентифицируется с образом, чем выше его оценивает. Однако, степень идентификации и наличие проекции не тождественные явления. Так, во время интерпретирующей беседы (подачи психологической обратной связи ребенку) можно столкнуться с отвержением в рисунке ряда черт собственной личности (агрессивность, подозрительность, враждебность) . Таким образом, прицельное выяснение степени принятия или отвержения испытуемым различных особенностей или всего образа в целом создает возможность выяснить степень идентификации, а также предположить наличие и определить характер отвергаемых (вытесненных из сознания) черт личности.

10. Общее впечатление. Существует разделяемое большинством специалистов по проективному рисунку мнение, что интерпретация должна начинаться с осознания общего впечатления от рисунка: переживания эмоционального тона и целостности содержащегося в нем сообщения. Это интуитивный эмпатический процесс, приходящий только с опытом. Психотехника вживания состоит в том, чтобы позволить свободно войти в сознание первому впечатлению, не "зашумляя" его какими–либо предпосылками со стороны интеллекта. Это первое впечатление позволяет получить первичное понимание индивидуальных эмоциональных реакций ребенка, степени его эмоциональной зрелости, наличия или недостатка внутреннего баланса. Первое впечатление является той целостностью, из которой психолог исходит, приступая к интерпретации, и к которой должен вернуться, пройдя этап анализа деталей изображения. Любые отклонения и противоречия в толковании частного признака с целостным впечатлением должны быть специально проанализированы, помня, что приоритет всегда – за общим впечатлением. Важным правилом интерпретации можно считать положение: все приведенные в данном руководстве толкования частных признаков имеют ценность только как одна из более доступных форм осознания и конкретизации общего целостного впечатления, как форма его вербализации.

Устойчивость общего впечатления может проявляться при повторных выполнениях рисунка одним и тем же ребенком. Общим здесь является ощущение ригидности, неподвижности, тяжести изображения. Это скорее изображение статуй, а не живых существ. Такой рисунок может принадлежать личности, характеризующейся ригидностью эмоциональных установок, аффектов, либо с признаком эмоциональной отчужденности, трудностями контактов либо –личности с сильной склонностью к вытеснению глубинного аффективного комплекса. То, что в общем впечатлении присутствуют скорее отрицательные, нежели положительные эмоции, свидетельствует о некотором снижении фона настроения ребенка.

Опора на общее впечатление часто помогает устранить многозначность отдельного признака. Так, например, расположение рисунка на вертикали

листа соответствует норме, а "депрессивные" рисунки тяготеют к нижнему срезу листа, что может создавать противоречивое впечатление о снижении фона настроения рисунка. В этом случае это противоречие должно быть отнесено в счет собственно внутриличностных противоречий ребенка. И может отражать борьбу сильных ригидных установок на достижение успеха с ситуативно обусловленным снижением настроения, сочетающимся с фрустрацией временной перспективы в связи с грозящим уголовным наказанием.

Основной трудностью при истолковании рисунка является многозначность отдельных деталей и признаков. Например, величина рисунка, в зависимости от характера контура, графики, эмоционального фона и т.д., может говорить либо о тенденциях к самораспространению, о преобладании эгоцентрических установок, либо о нарушении контроля над интенсивностью аффективных проявлений или гипертимии (гипомании) и т.д. Кроме обязательного подчинения толкования отдельных деталей общему впечатлению, важным способом сузить значение символа является сознательный выбор надлежащего контекста интерпретации. Например, при наличии в рисунке панциря, шипов, чешуи и т.п. при интерпретации естественно на первый план выступает контекст самозащиты, задаваемый оппозицией "уязвимость – защищенность", а, например, не характер уровня притязаний, связанный с раположением на вертикали. Эвристической опорой в обоих примерах служит употребляемость указанных аспектов рисунка в повседневной речевой метафорике (например, "высокая самооценка", "высокие цели" или "человек в панцире").

Правильный выбор контекста является важным приемом в работе с рисунком, позволяющим расширить содержательно его интерпретацию. Количество возможных интерпретационных контекстов во многом зависит от фантазии и внутренней подвижности экспериментатора. Однако здесь же кроется и опасность "обратной проекции" собственных личностных черт на материал рисунка.

Основной трудностью при истолковании рисунка является многозначность отдельных деталей и признаков. Например, величина рисунка, в зависимости от характера контура, графики, эмоционального фона и т.д., может говорить либо о тенденциях к самораспространению, о преобладании эгоцентрических установок, либо о нарушении контроля над интенсивностью аффективных проявлений или гипертимии (гипомании) и т.д. Кроме обязательного подчинения толкования отдельных деталей общему впечатлению, важным способом сузить значение символа является сознательный выбор надлежащего контекста интерпретации. Например, при наличии в рисунке панциря, шипов, чешуи и т.п. при интерпретации естественно на первый план выступает контекст самозащиты, задаваемый оппозицией "уязвимость – защищенность", а, например, не характер уровня притязаний, связанный с раположением на вертикали. Эвристической опорой в обоих примерах служит употребляемость указанных аспектов рисунка в

повседневной речевой метафорике (например, "высокая самооценка", "высокие цели" или "человек в панцире").

Правильный выбор контекста является важным приемом в работе с рисунком, позволяющим расширить содержательно его интерпретацию. Количество возможных интерпретационных контекстов во многом зависит от фантазии и внутренней подвижности экспериментатора. Однако здесь же кроется и опасность "обратной проекции" собственных личностных черт на материал рисунка.

Наиболее полная интерпретация теста "Несуществующее животное" изложена в литературе (11). Для оценки агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения можно использовать нижеследующую таблицу.

Симптомокомплексы теста "НЕСУЩЕСТВУЮЩЕЕ ЖИВОТНОЕ".

Симптомокомплекс	С и м п т о м	Балл
Агрессия	1. Сильная, уверенная линия рисунка	0,1
	2. Неаккуратность рисунка	0,1
	3. Большое количество острых углов	0,1,2
	4. Верхнее размещение углов	0,1
	5. Крупное изображение	0,1,2
	6. Голова обращена вправо или анфас	0,1
	7. Хвост поднят вверх, пышный	0,1
	8. Угрожающее выражение	0,1
	9. Угрожающая поза	0,1
	10. Наличие орудий нападения (зубы, когти, рога)	0,1,2
	11. Хищник	0,1
	12. Вожак или одинокий	0,1
	13. При нападении "дерется насмерть" или "всех убивает", дерется традиционными способами (зубы, когти, рога, хобот и т.д.)	0,1
	14. Ночное животное	0,1
	15. Другие признаки	0,1

Методика "Тест руки"

Общее описание методики. Категории анализа . Тест руки создан американским психологом Э. Вагнером в 1971 г. Стимульный материал представляет собой 9 карточек с изображениями кисти человеческой руки в различных положениях, десятая карточка пустая. ребенок должен сказать, что делает рука, изображенная на каждой карточке (приложение).

Методологическим обоснованием Теста руки является предположение автора о том, что поскольку человеческая рука применяется в различных видах деятельности, то по восприятию изображения руки можно определить

имеющиеся у человека тенденции к действию. А, следовательно, можно с высокой степенью вероятности прогнозировать и реальное поведение.

Ответы ребенка классифицируются по следующим 11 категориям анализа:

Агрессивность. Рука является доминирующей, оскорбляющей, активно хватающей другой организм или объект (рука, дающая пощечину, захватывающая, щиплющая, давящая насекомое, готовая нанести удар) и т.д.

Директивность. Рука является ведущей, руководящей, активно влияющей на другое лицо, находящейся в отношении превосходства к нему (дирижирует оркестром, дает указания, читает лекцию, учитель говорит ученику: "Выйди вон!", милиционер останавливает машину) и т.д.

Страх. Ответы по этой категории выражают страх перед возмездием или агрессией со стороны другого лица. Рука является жертвой чьей–либо агрессии. В эту категорию также включаются ответы, содержащие тенденцию к отрицанию агрессии) не злая рука, кулак сжат, но не для удара, поднятая в страхе рука, отвращающая удар и т.д.

Эмоциональность. К этой категории относятся ответы, выражающие привязанность, положительное отношение, благожелательность (дружеское рукопожатие, похлопывание по плечу, рука, гладящая животное, дарящая цветы, обнимающая рука и т.д.).

Коммуникация. В высказываниях, относящихся к этой категории, рука представляется пытающейся обращаться с кем–то. При этом общающееся лицо нуждается в партнере также или больше, чем партнер в нем, т.е. находится с партнером в положении равенства (жестикуляции в разговоре, язык жестов, показывает дорогу и т.д.).

Зависимость. Эта категория включает ответы, в которых выполнение действия зависит от благожелательного отношения другой стороны. В эту категорию входят ответы, связанные с подчинением другому лицу (просьба, солдат отдает честь офицеру, ученик поднял руку для вопроса, рука, протянутая за милостыней, человек останавливает попутную машину).

Демонстративность. Эта категория включает ответы, в которых рука проявляет себя нарочито демонстративно тем или иным способом (показывает кольцо, любуется маникюром, показывает тени на стене, танцует, играет на музыкальном инструменте и т.д.).

Ущербность. В ответе по этой категории рука представляется больной, деформированной, поврежденной (раненая рука, рука больного или умирающего, сломанный палец и т.д.).

Активная безличность. К этой категории относятся ответы, выражающие безличные тенденции к действию, в которых рука изменяет свое физическое положение или сопротивляется силе тяжести (вдевает иголку в нитку, пишет, шьет, ведет машину, плывет и т.д.).

Пассивная безличность. Эта категория включает ответы, в которых рука не изменяет своего положения или пассивно подчиняется силе тяжести (летит отдыхая, спокойно вытянута, человек облокотился на стол, свесилась во время сна и т.д.).

Описание. В эту категорию входят ответы, которые являются скорее физическим описанием руки, не выражающим тенденцию к действию (пухлая рука, красивая рука, рука старого человека).

Порядок работы с методикой: ребенку в стандартной последовательности предъявляются все 10 карточек и просят ответить на вопрос: "Что, по Вашему мнению, делает эта рука?". Если он затрудняется с ответом, ему предлагается следующий вопрос: "Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? Назовите все варианты, которые можете себе представить". Все ответы испытуемого фиксируются в протоколе. Положение, в котором ребенок держит карточку, произвольно, но оно также фиксируется в протоколе. В ходе тестирования желательно получить по несколько ответов (в среднем 2–3) на каждую предъявленную карточку. Для этого после первого высказывания ребенка следует спросить: "Хорошо, а еще что?". После следующего ответа повторить вопрос. Если экспериментатор почувствует, что его действия встречают сопротивление рекомендуется перейти к другой карточке. В случае, если по первым 2–3 карточкам ребенок отказывается давать более одного ответа, то в дальнейшем этим придется ограничиться.

Во время работы с тестом руки необходимо обратить внимание на следующие моменты:

– если ребенок дает ответ типа "указывает на что–то", необходимо сразу же выяснить, что он имеет ввиду – кто указывает или показывает, на что и кому. В зависимости от этого ответ может попасть в категорию "Дир.";

– если показывающий находится в положении превосходства (начальник – подчиненному, воспитатель – ребенку); при обратном соотношении, если показывающий занимает подчиненную позицию, ответ попадает в категорию "Завис.", при равноправных позициях (приятель – приятелю) ответ относится к категории "Коммуник.";

– не следует стремиться сделать ребенка агрессивнее, чем он есть на самом деле. В тех случаях, когда принадлежность ответа к категории "Агр." не очевидна, необходимо уточнение. Например, ответы "бьет что–то", "схватил что–то" могут быть отнесены как к категории "Агр." (если бьет человека, схватил оружие) так и к "Активной безличности" (отбивает такт, схватил бутерброд).

Рекомендуется во всех подобных случаях снимать неопределенность, если ребенок не выражает протеста, наполняя смыслом высказывания типа "кто–то, что–то, кому–то" и т.д. Это особенно важно делать для категории, входящей в подсчет суммарной агрессивности. Тем более тщательно проведено исследование, чем меньше в протоколе содержится ответов с неопределенным истолкованием, тем легче последующая обработка протокола и достовернее получаются результаты.

Обработка и интерпретация результатов: В зависимости от задач, стоящей перед психологом, обработка и интерпретация полученных результатов может производиться либо в краткой формализованной форме, если стоит исследовательская задача, либо по более обширной и трудоемкой

процедуре, включающей содержательный и статистический анализ всех ответов (если стоит психокоррекционная задача).

Краткая форма обработки используется в тех случаях, когда психолога интересует лишь уровень агрессивности ребенка. Она обычно используется в исследованиях, связанных с опросом большого контингента испытуемых. В этом случае обработка результатов сводится к подсчету суммарного балла агрессивности субъекта. Формула подсчета основана на том предположении, что вероятность открытого агрессивного поведения возрастает в тех случаях, когда доминантные и агрессивные тенденции превышают тенденции к социальному сотрудничеству.

Категории Страх, Эмоциональность, Коммуникация и Зависимость включают в себя реакции, активно уменьшающие вероятность агрессии. Общая агрессивность вычисляется путем вычитания суммы ответов по этим категориям из суммы ответов по категориям Агрессия и Директивность: А = (Агр. + Дир.) – (Страх + Эмоц. + Коммуник. + Завис.). Каждое высказывание ребенка оценивается в баллах. Оно может быть отнесено только к одной категории. Категории Демонстративность, Ущербность, Пассивная безличность, Активная безличность и Описание не участвуют в подсчете очков, поскольку их роль в оценке вероятности агрессивного поведения считается неоднозначной.

Здесь следует еще раз отметить, что тест позволяет определить лишь наличие агрессивных установок, которые сами по себе не свидетельствует о повышении агрессивности ребенка. Такой вывод может быть сделан лишь на основе оценки удельного веса и места этих установок в общей системе диспозиций. Именно подобная процедура и осуществляется в тесте руки при подсчете суммарного балла агрессивности. При выявлении удельного веса агрессивных тенденций соотносится общее число проявлений доминирования и агрессии (категории Агр., Дис.) – с одной стороны, и с другой –количество реакций типа социальной кооперации и отрицания агрессии (категории Эмоц., Коммуник., Страх, Завис.). В итоге мы получаем представление о преобладающем способе реагирования, т.е. о перевесе установок либо на кооперацию, либо на конфронтацию, а отсюда косвенно о содержании и влиянии смыслообразующимх мотивов и тем самым о степени агрессивности.

Кроме данных об уровне агрессивности субъекта с помощью теста руки можно получить много дополнительной информации, характеризующей личность обследуемого. Для этого проводится анализ ответов по всем категориям теста, в том числе не входящим в формулу подсчета агрессивности, определяется процентное соотношение ответов по всем категориям.

Исследования Э. Вагнера показали, что отдельные группы испытуемых различаются не только по суммарной агрессивности, но и по особенностям распределения ответов по категориям теста как в абсолютных значениях, так и в процентном отношении (13).

Результаты этих работ свидетельствуют о том, что каждая группа имеет свой характерный профиль по тесту руки. Были выявлены и другие интересные закономерности. Так наиболее общее количество ответов встречается в группах нормы и больных эпилепсией, что, по мнению Вагнера, говорит об их высокой психической активности. Общее количество ответов (в том числе по категориям Агр., Дир.) не корректирует с повышенной агрессивностью. Так у испытуемых группы нормы абсолютное число ответов по этим категориям выше, чем у группы преступников (соответственно 1.8 и 1.42). Однако удельный вес этих ответов совершенно различен. В норме они составляют 7 % от общего числа ответов, тогда как у преступников – 15 %. Вагнер считает, что абсолютное число говорит лишь об "общем запасе" определенных тенденций, а их удельный вес указывает на значимость этих тенденций в жизни индивида. Было высказано следующее интересное предположение: главной детерминантой агрессивного поведения является не наличие сильно развитых агрессивных установок, а отсутствие или слабая выраженность установок на социальную кооперацию. Таким образом, 2–3 агрессивных ответа при полном отсутствии ответов типа социальной кооперации указывают на гораздо большую степень агрессивности, чем множество таких ответов на фоне еще большего числа установок на доброжелательное межличностное общение.

Значение имеет не только соотношение установок на социальную кооперацию и агрессию. Представляется важным какие именно тенденции противопоставляются конфронтации, что побуждает субъекта к сотрудничеству – страх перед ответной агрессией; чувство собственной неполноценности; зависимость или потребность в теплых дружественных отношениях с окружающими. Внешне сходное практическое поведение в этих случаях имеет принципиально различные внутренние детерминанты. Данные об их природе можно получить при анализе удельного веса установок, противостоящих агрессии (категории Страх, Коммуникация, Эмоциональность, Зависимость).

В приложении приведено несколько образцов регистрации ответов детей и показаны примеры их обработки.

Таким образом, тест руки может применяться во всех тех случаях, когда психолога интересует такая черта личности как агрессивность, либо какой–то другой класс установок, входящих в анализ. Необходимо, однако еще раз обратить внимание, что методика создавалась с определенной целью и направлена на выявление агрессивности в первую очередь. Получаемая с ее помощью дополнительная информация требует дальнейшей проверки и нуждается в более полном и глубоком обосновании. Подобное "неспецифическое" использование может служить для некоторого предварительного ознакомления с диспозиционной структурой ребенка, прояснить направление дальнейшего анализа.

Методика "Дом–дерево–человек"

Для выполнения теста "Дом – Дерево – Человек" (ДДЧ) исследуемому ребенку предлагается бумага, простой карандаш, листок. Стандартный лист для рисования складывается пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами написано "Дом", на второй "Дерево", на третьей –"Человек", на четвертой – имя и фамилия ребенка, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш 2М, так как при употреблении этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Инструкция для ребенка: "Нарисуй, пожалуйста, как можно лучше дом, дерево и человека". На все уточняющие вопросы ребенка следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. Само выполнение теста состоит из двух частей: процесса рисования и беседы после него. Богатую информацию дает наблюдение за тем, как ребенок рисует. Обычно записываются все спонтанные высказывания, отмечаются какие–либо непривычные движения. Когда ребенок заканчивает рисовать, ему задается ряд вопросов о его рисунке. Опрос обычно начинается с рисунка человека. Например, спрашивается, кого он рисовал, возраст нарисованного человека, что он делает, какое у него настроение, напоминает ли он кого–нибудь из его знакомых. Обычно вопрос о рисунках перерастает в беседу о жизненных представлениях ребенка.

Для анализа рисунков используются три аспекта оценки –детали рисунков, их пропорции и перспектива. Считается, что детали рисунка представляют осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Интерпретировать значение деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуальным.

Пропорции рисунка отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуаций или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорции могут рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой.

Перспектива показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращается на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Наиболее полная интерпретация теста ДДЧ изложена в литературе (20). Для оценки агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения можно использовать нижеследующую таблицу.

Симптомокомплексы теста "ДОМ – ДЕРЕВО – ЧЕЛОВЕК"

Симптомокомплекс	С и м п т о м	Балл

Враждебность	1. Отсутствие окон	0,2
	2. Дверь– замочная скважина	0,1
	3. Очень большое дерево	0,1
	4. Дерево с краю листа	0,1
	5. Обратный профиль дерева, человека	0,1
	6. Ветки двух измерений, как пальцы	0,1
	7. Глаза – пустые глазницы	0,2
	8. Длинные острые пальцы	0,2
	9. Оскал, видны зубы	0,1
	10. Агрессивная позиция человека	0,1,2
	11. Задняя стена дома изображена с другой стороны, необычно	0,1
	12. Двери с огромным замком	0,2
	13. Окна без стекол	0,1
	14. Отсутствие окон на первом этаже дома	0,1
	15. Волосы не заштрихованы, незакрашены, обрамляют голову	0,1,2
	16. Руки скрещены на груди	
	17. Пальцы крупные, похожие на гвозди (шипы)	0,1,2
	18. Карикатурное изображение	0,1,2
	19. Зубчатые неровные линии	0,1,2
	20. Фигура Бабы–Яги (к женщинам)	0,1
	21. Крона – клубок	0,1,2
	22. Другие возможные признаки	0,1
Конфликтность	1. Ограничения пространства	0,1,2
	2. Перспектива снизу (взгляд червя)	0,1,2
	3. Перерисовывание объекта	0,2
	4. Отказ рисовать какой–либо объект	0,2
	5. Дерево как два дерева	0,2
	6. Явное несоответствие качества одного из рисунков	0,2
	7. Противоречивость рисунка и высказывания	0,1
	8. Подчеркнутая талия	0,1
	9. Отсутствие трубы на крыше	0,1
	10. Другие возможные признаки	0,1
Агрессивность	1. Разные постройки	0,1,2
	2. Ноздри слишком подчеркнуты	0,1
	3. Зубы четко нарисованы	0,1,2
	4. Руки сильные	0,1,2
	5. Рука как боксерская перчатка	0,2
	6. Пальцы отделены	0,1,2
	7. Большие пальцы	0,2

	8. Пальцев больше пяти	0,2
	9. Пальцы длинные	0,2
	10. Оружие	0,1,2
	11. Мало гнутых линий, много острых углов	0,1,2
	12. Линии с нажимом	0,1,2
	13. Штриховка от себя	0,1,2
	14. Закрытая густая листва	0,1,2
	15. Штриховка ствола	0,1
	16. Другие возможные признаки	0,1
Негативизм	1. Разные постройки	0,1,2
	2. Боковая стена, изображенная в одномерной перспективе	0,1
	3. Уши маленькие	0,1
	4. Уши слишком подчеркнуты	0,1,2
	5. Пальцы сжаты в кулак	0,1,2
	6. Кулаки прижаты к телу	0,2
	7. Кулаки далеко от тела	0,1,2
	8. Ноги непропорционально длинные	0,2
	9. Ноги широко расставлены	0,1

Методика "Кинетический рисунок семьи"

Тест "Кинетический рисунок семьи" (КРС) представляет богатую информацию о субъективной семейной ситуации исследуемого ребенка. Он помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи, семейные отношения, которые вызывают тревогу или конфликты для рисующего, показывают, как ребенок воспринимает взаимоотношения с другими членами семьи и свое место в семье (1).

Тест КРС состоит из двух частей: рисование семьи и беседы после рисования. Для выполнения теста ребенку дается стандартный лист бумаги для рисования, карандаш (твердость 2М) и ластик. Инструкция ребенку: "ПОЖАЛУЙСТА, НАРИСУЙ СВОЮ СЕМЬЮ, ЧТОБЫ ЕЕ ЧЛЕНЫ БЫЛИ ЧЕМ–ЛИБО ЗАНЯТЫ". На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких–либо указаний ("Можешь рисовать как хочешь.").

Во время рисования следует записывать все спонтанные высказывания ребенка, отмечать его мимику, жесты, а также фиксировать последовательность рисования. После того как рисунок закончен, с ребенком проводится беседа по следующей схеме:

– кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи;

– где работают или учатся члены семьи;

– как в семье распределяются домашние обязанности;

– каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи.

При интерпретации КРС основное внимание обращалось на следующие аспекты:

– анализ структуры рисунка семьи (сравнение состава реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие членов семьи на рисунке);

– анализ особенностей рисунка отдельных членов семьи (различия в стиле рисования, количество детей, схема тел отдельных членов семьи);

–анализ процесса рисования (последовательность рисунка, комментарии, паузы, эмоциональные реакции во время рисунка).

Наиболее полная интерпретация теста "Кинетический рисунок семьи" изложена в литературе (1). Для определения причин агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения, определяемых внутрисемейными отношениями, можно использовать нижеследующую таблицу.

Симптомокомплексы теста " КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ"

Симптомокомплекс	С и м п т о м	Балл
Конфликтность	1. Барьеры между фигурами	0,1
	2. Стирание отдельных фигур	0,1,2
	3. Отсутствие отдельных частей тела у некоторых фигур	0,2
	4. Выделение отдельных фигур	0,2
	5. Изоляция отдельных фигур	0,2
	6. Неадекватная величина отдельных фигур	0,2
	7. Несоответствие вербального описания и рисунка	0,1
	8. Преобладание вещей	0,1
	9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0,2
	10. Член семьи стоящий спиной	0,1
	11. Другие возможные признаки	
Враждебность в семейной ситуации	1. Одна фигура на другой стороне листа	0,2
	2. Агрессивная позиция фигуры	0,1
	3. Зачеркнутая фигура	0,2
	4. Деформированная фигура	0,2
	5. Обратный профиль	0,1
	6. Руки раскинуты в стороны	0,1
	7. Пальцы длинные, подчеркнутые	0,1
	8. Другие возможные признаки	

3. ОПРОСНИКИ

<u>Методика Басса–Дарки</u>

Опросник Басса–Дарки – одна из наиболее популярных в зарубежной психологии методик для исследования агрессии. Согласно известным представлениям, агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих психическую напряженность.

А. Бассом и А. Дарки в 1957 г. был предложен опросник, состоящий из 8 субшкал, которые они считают важными показателями агрессии. Этот опросник широко применяется в зарубежной и отечественной практике.

Опросник Басса–Дарки выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

1. Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия – под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путем направлена на другое лицо –злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т.п. Эти взрывы характеризуются ненаправленность и неупорядоченностью.

3. Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении, вспыльчивости, резкости, грубости.

4. Негативизм – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

6. Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань).

Кроме того, выделяется восьмой индекс – чувство вины. Этот индекс выражает возможное убеждение обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает злобно, наличие у него угрызений совести.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые ребенок дает ответ "да" или "нет". По числу совпадений ответов респондентов с ключом подсчитываются индексы различных форм агрессивности и враждебных реакций (приложение).

Суммирование индексов 1, 2, 7 дает общий индекс агрессивности (ИА), 1, 3, 7– показывает уровень агрессивной мотивации, а суммирование индексов 6 и 5 – индекс враждебности (ИВ). Можно также получить представление о конструктивной или деструктивной направленности агрессивности сложив "ИА" и "ИВ".

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

В целях совершенствования работы в сфере оказания психосоциальной помощи была разработана комплексная методика коррекции нарушений поведения у детей. В ее основу был положен **аффективно–динамический подход** к объяснению причин нарушения поведения у детей в кризисной или критической ситуации. Суть его сводится к тому, что ребенок, попадающий в ситуацию сильной депривации психически и социально важных потребностей, когда оценка вероятности их удовлетворения падает, испытывает сильные негативные переживания. Такое состояние психоэнергитического дискомфорта вынуждает его выбирать между двумя основными типами адаптивных стратегий : либо ребенок стремится совладать с событиями и изменить ситуацию, либо стремится прежде всего к сохранению или восстановлению эмоционального равновесия (45).

Первый тип требует от него реализации программы действий и тактики такого поведения, которое было бы направлено на преодоление трудностей или устранения препятствий, мешающих овладению объектом потребностей. В этом случае сильное стремление удовлетворить насущные потребности сопровождается стеническими переживаниями существующей ситуации фрустрации, которые характеризуются повышением активности, а также усилением состояния возбуждения и психоэнергетического подъема. Затруднения при реализации данной программы из–за либо внешнего или внутреннего подавления активности чаще всего сопровождаются такими эмоциями как негодование, гнев, ярость и приводят к возникновению эмоциональных расстройств, вызывают различные виды агрессивных реакций (физических, вербальных или косвенных) или активный негативизм.

Другой тип стратегии опирается на программу защиты и процессы уравновешивания. Сюда в первую очередь относятся те внутрипсихологические процессы, которые направлены на реинтерпретацию ситуации, на основе механизмов минимизации угрозы, вытеснения, рационализации, отрицания и др. Невозможность добиться удовлетворения потребностей или достичь сколько–нибудь сносного эмоционального равновесия, обусловленного продолжающимся нарастанием энергетики некоторых потребностей, сопровождается астеническими эмоциональными переживаниями ситуации фрустрации такими как сильное беспокойство, печаль, горе, отчаяние (6,23). Часто такое состояние эмоционального дискомфорта приводит к тревоге, страху и поиску замещающих форм поведения: асоциальности, пассивному негативизму, алкоголизму и наркомании (10,28).

Комплексная методика коррекции нарушений поведения у детей состоит из трех взаимосвязанных программ.

Программа **"Тренинг модификации поведения"** для агрессивных подростков и юношей с асоциальной и делинквентной направленностью поведения. Эта программа состоит из двух блоков: психодиагностического и психокоррекционного.

Психодиагностический блок необходим для получения информации об индивидуально–психологических особенностях каждого ребенка, характере нарушений в поведении, а также системе и психологических условиях семейного воспитания. Результаты тестирования позволили описать четыре категории детей:

1. Дети, склонные к проявлению **физической агрессии**. Установлено, что физическая агрессия преобладает у активных, деятельных, целеустремленных детей, которые отличаются смелостью, решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью и авантюризмом. У них экстравертированность (общительность, раскованность в установлении межличностных контактов, уверенность в себе) сочетается с честолюбием, стремлением к общественному признанию. Все это подкрепляется хорошо развитыми лидерскими качествами, умением сплотить сверстников, правильно распределить между ними обязанности и увлечь за собой. Вместе с тем, им доставляет особое удовольствие демонстрировать свою власть и заставлять мучаться близких людей, расположения которых они усиленно добивались (доминирование садистских тенденций).

Кроме прочего, детей с выраженной физической агрессией отличает отсутствие социальной комфортности, сдержанности и рассудительности, плохой самоконтроль. Можно предположить, что это связано с недостаточной социализацией влечений, неумением или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих потребностей. Для агрессивных детей характерно влечение к острым аффективным переживаниям, при отсутствии которых преобладает чувство скуки. Потребность в стимуляции и возбуждающих ситуациях делает непереносимой всякую задержку. Они стремяться удовлетворить свои желания сразу же в непосредственном поведении, серьезно не задумываясь над последствиями своих поступков. Действуют импульсивно и непродумано. Часто они не извлекают пользы из своего негативного опыта и у них неоднократно возникают затруднения одного и того же характера. Для них чужды моральные ограничения, они равнодушны ко всяким этическим и конвенциональным нормам, которые просто игнорируют. Способны на нечестность и ложь.

2. Дети, склонные к проявлению **вербальной агрессии**. Детей с названной формой агрессии отличает , во–первых, выраженная психическая неуравновешенность, которая проявляется в высокой тревожности, чувствах неуверенности, беспокойства, наклонности к сомнениям.

Во–вторых, для них характерна депрессивность: сниженный фон активности, настроения и работоспособности. При первом знакомстве они кажутся угрюмыми, недоступными, избегающими общения из–за чрезмерного самомнения. Однако, в кругу близких друзей они теряют скованность и отгороженность и становятся очень общительными и разговорчивыми, даже шутниками и остресловами.

В–третьих, следует отметить низкую фрустрационную толерантность: неспособность владеть своими эмоциями, когда малейшие трудности или

неудачи настолько выбивают из колеи, что такие подростки не могут эффективно продолжать деятельность. Причем, в сочетании с повышенной чувствительностью и возбудимостью, у них даже малозначительные или индифферентные раздражители вызывают неадекватно бурные вспышки раздражения и гнева. Особенно сильные эмоциональные вспышки, а также чувства враждебности и подозрительности возникают при любых реальных или мнимых действиях других в отношении их личности: самооценки, престижа и чувства личного достоинства. При этом они не умеют и/или не считают нужным скрывать свои чувства, мысли и отношение к окружающим и выражают это через оскорбительные вербальные формы. Кроме того, для них характерен постоянный внутренний конфликт с самим собой, что проявляется в устойчивом состоянии напряженности и возбужденности, которые в свою очередь, могут разряжаться "во вне" в неожиданных реакциях озлобления, ярости или страха.

Спонтанность и импульсивность сочетается у названных детей с обидчивостью, консерватизмом и предпочтением традиционных взглядов, которые огораживают их от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов.

3. Дети, склонные к проявлению **косвенной агрессии**. Детей с косвенной агрессией отличает чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, недостаточная социализация влечений и низкая осознанность собственных действий, они редко задумываются о причинах своих поступков и предвидят их последствия, не переносят оттяжек и колебаний. При снижении духовных интересов у них отмечается усиление примитивных влечений. Отдают предпочтение чувственным наслаждениям и удовольствиям. Они стремятся к немедленному и безотлагательному удовлетворению своих потребностей не считаясь с обстоятельствами, желаниями окружающих, нормами морали и этическими стандартами.

Возможно, склонность к косвенным формам отреагирования агрессии является результатом амбивалентности их натуры, с одной стороны, это смелость, решительность, склонность к риску, честолюбие, стремление к общественному признанию, лидерству, а, с другой– наличие феминистских черт характера, таких как чувствительность, мягкость, уступчивость, зависимость, стремление привлечь к себе внимание окружающих через экстравагантное поведение (нарцисстические тенденции).

Помимо этого, они очень болезненно реагируют на критику и замечания в свой адрес. Испытывают раздражение и враждебные чувства: обиду и подозрительность по отношению к тем людям, которые хоть в какой–то мере пытаются управлять их поведением и заставляют их держаться в социально допустимых рамках.

4. Дети, склонные к проявлениям **негативизма**. Детей с негативизмом отличает "мимозоподобность", ранимость

и впечатлительность. Основными чертами характера этих детей является эгоизм, самодовольство и чрезмерное самомнение. Поэтому повышенная чувствительность ко всему, что задевает их личность, вызывает

реакцию протеста. Тщательно заботясь о личном престиже любые критику и замечания, несогласие или просто равнодушие окружающих они воспринимают как обиду и оскорбление. А поскольку это может происходить или им кажется, что происходит достаточно часто, то подростки с негативизмом, очень раздражены и подозрительны. Они не способны владеть своими эмоциями, имеют низкую фрустрационную толерантность.

Вместе с тем, они рассудительны, обдумывают и взвешивают каждое свое слово и действие. Консервативны и отдают предпочтение традиционным взглядам, что ограждает их от лишних интенсивных переживаний и ненужных конфликтов.

Таким образом, обобщив и проанализировав полученную информацию, можно заключить, что всех подростков, имеющих нарушения поведения, можно разделить на две большие группы:

1) Дети с **социализированными формами нарушений поведения**. К этой группе относятся дети, не имеющие ярко выраженных психических расстройств и легко адаптирующиеся к различным социальным условиям из–за низкого морально–волевого уровня регуляции поведения. Как правило, у этих детей нравственная нестабильность, слабая совестливость, игнорирование конвенциональных норм сочетается со слабым самоконтролем, расторможенностью и импульсивностью. К этой категории относятся подростки с физической и косвенной агрессией.

2) Дети с **несоциализировными формами нарушений поведения**. К этой группе относятся дети с негативным эмоциональным состоянием, которое являются реакцией ребенка на напряженную, стрессовую ситуацию или психическую травму, либо представляют собой следствие неудачного разрешения каких–то личных проблем или трудностей.

В первую очередь, это дети, имеющие те или иные негативные состояния: высокую тревожность, эмоциональную напряженность и возбужденность, депрессивность. Однако, как показывают исследования, у большинства из них обнаруживаются либо весь комплекс названных состояний, либо различные их сочетания. К обозначенной категории относятся подростки с вербальной агрессией и негативизмом.

Особо следует отметить, что почти для всех подростков обеих групп присуща ярко выраженная враждебность.

Коррекционный блок представляет собой психологический тренинг интегративного типа с элементами различных психотерапевтических техник. Целью тренинга является поиск альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей и взаимодействия с окружающими. В ходе тренинга решаются следующие задачи: осознание собственных потребностей; отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния; формирование адекватной самооценки; обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов; формирование позитивных моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего.

Программа **"Тренинг эффективности родителей"** предназначена для работы с родителями, испытывающими затруднения в воспитании детей и/или имеющими детей с нарушениями в поведении.

Также установлено, что на формирование негативных форм поведения сильное влияние оказывают условия семейного воспитания. Большинство обследованных детей выходцы из семей с неустойчивым стилем воспитания, для которого чаще всего характерны резкая смена методов воздействия на ребенка, противоречивость требований, запретов и санкций родителей в отношении поведения детей. В частности, высокая агрессивность наиболее часто наблюдается у детей из семей с такими типами воспитания как: "эмоциональное отвержение" (по типу "Золушки", где минимальное внимание к ребенку сочетается с чрезмерностью запретов, строгостью санкций–наказаний) и "гипопротекция" (когда ребенок предоставлен сам себе, родители не интересуются им и не контролируют его поведение).

Высокая интенсивность агрессивности при устойчивом чувстве вины отмечается у детей из семей с "жестоким обращением" (когда отмечается приверженность родителей к применению чрезмерно строгих наказаний даже за незначительные нарушения поведения) и "доминирующей гиперпротекцией" (где ребенку уделяют слишком много внимания и тем самым лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты).

Негативизм в отношениях с окружающими– результат "потворствующей гиперпротекции" (семья уделяет большое внимание ребенку, но только в части удовлетворения его личных потребностей, и не формирует навыки социализации).

Поэтому в связи с полученными результатами диагностики и с целью профилактики негативного влияния стиля семейного воспитания на поведения детей была разработана методика тренинга. Основная направленность тренинга состоит в создании психологических условий для преодоления родительских ограничений и приобретения родителями нового опыта взаимодействия с собственными детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков (27). В процессе работы решаются следующие задачи: переосмысление роли и позиции родителя; взаимопонимание и взаимоуважение прав и потребностей друг друга (родителей и детей); снижение тревожности и приобретение уверенности в себе; формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и конфликтные ситуации в семье; выработка эффективного стиля взаимодействия с детьми.

Программа **"Тренинг психологической компетентности педагога".** Опыт нашей работы показывает, что негативные характеристики личности и способы поведения подростков укореняются и развиваются вследствие неблагоприятных взаимоотношений с педагогами, не обладающими навыками общения с "трудными" детьми. В частности, опрос учащихся с нарушениями в поведении показал, что большинство из них постоянно подвергается вербальной и , в меньшей степени, физической агрессии со

стороны педагогов, унижению личностного достоинства, несправедливому обращению и прочим антигуманным воздействиям. Таким образом, затянувшаяся обоюдная конфронтация, непрекращающиеся конфликты и эмоциональная неприязнь как правило вызывает вербальную и косвенную агрессию учащихся на педагогов и физическую агрессию на своих сверстников.

Целью данной программы является информирование педагогов об индивидуально–психологических особенностях личности подростков с нарушениями поведения и обучение эффективным способам взаимодействия с такими детьми средствами конфликтологии и игротерапии ("проигрывания" критических и конфликтных ситуаций в сфере межличностных отношений). В ходе тренинга решаются следующие задачи: распознание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с асоциальными детьми; обучение "ненаправленным" способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта с неблагополучными детьми различного возраста и выработка эффективного стиля взаимодействия.

МЕТОДИКА “ТРЕНИНГ МОДИФИКАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ”

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ

Комплектование группы при работе с детьми, имеющими нарушение в поведении, имеет свои особенности. Обычно комплектование строится по двум принципам: информированности участников и добровольности.

I. Принцип информированности участников необходимо стремиться исполнить неукоснительно, т.е. дети заранее имеют право знать все о той работе, в которой он будет участвовать. Поэтому с участниками тренинга проводиться предварительная беседа о том, что такое тренинг, каковы его цели, какие результаты могут быть получены.

Относительно выполнения второго принципа часто возникают серьезные проблемы. Они связаны с тем, что чаще всего дети приходят на группу принудительно или добровольно–принудительно — по направлению инспекций по делам несовершеннолетних, администраций школ, по настоянию родителей. Поэтому, как правило, уже на этапе предварительных встреч приходиться сталкиваться с серьезным сопротивлением, незаинтересованностью в собственных изменениях, страхом работы с психологом. Чтобы хоть как–то улучшить такую ситуацию (потому что полностью избежать ее невозможно) в дальнейшей работе необходимо сконцентрироваться на обсуждении возрастных проблем, личных трудностей , возникающих во взаимоотношениях с окружающими, и возможности оказания психологическую помощь в преодолении препятствий и ограничений, мешающих достижению неизменных целей. И только после

этого всестороннего обсуждения делается предложение об участие в работе группы, а затем согласившимся назначается время первой рабочей встречи.

Численность группы. Наиболее оптимальной по численному составу является группа из 10–12 человек. Эффективность деятельности такой группы определяется не только приемлемой “плотностью” взаимодейтсвия между участниками группы, но и возможностью контролировать и управлять действиями участников со стороны руководителя. Если численность группы более 12 человек необходимо введение ассистента руководителя.

Возрастной и половой состав группы. Группы предпочтительно комплектовать из детей одного возраста (± 1–2 года, но не более) или этапа возрастного развития. Это связано с уровнем значимости тех или иных проблем в определенном возрастном периоде, различиями в актуальных потребностях, ценностных ориентациях, интересах. Половой состав может быть как гомогенный, так и гетерогенный.

Психологический состав. Более приемлемым является учет при комплектовании группы характера нарушений поведения детей и их психологических особенностей. В зависимости от этого модифицируется программа тренинга. Если это дети, имеющие нарушение в эмоциональных механизмах регуляции поведения, то необходимо расширять эту часть программы, если это дети с нравственными отклонениями — необходимо усиливать соответствующий блок.

Режим работы группы. Известно, что группы могут организационно работать в закрытом, полузакрытом и открытом режиме. Специфика работы с подростками с нарушениями поведения предполагает использование “мягкого” полузакрытого режима. Его особенность состоит в том, что, несмотря на жесткие временные ограничения (фиксированное время начала и конца работы) к работе в группе допускаются все опоздавшие. Хотя здесь возможны некоторые методические уловки, а именно введение регламента опоздания (скажем, не более 15–ти минут) или санкций–наказаний за опоздание. Вместе с тем, во время работы группы никто из участников не имеет права ее покинуть.

Профессиональные качества ведущего. Роль ведущего в тренинге главным образом состоит в создании благоприятного психологического климата в группе, способствующего поведенческим изменениям.

Взаимодействие тренера в первую очередь предполагает равенство психологических позиций. Очень важно, чтобы дети изменили восприятие руководителя как “взрослого” и стали относиться к нему как к члену группы. Здесь следует отметить, что позиция “взрослого” для детей с нарушением поведения чаще всего имеет негативную окраску и вызывает сопротивление и агрессию. Умение стать на позицию “рядом” приходит с опытом, но все же необходимым условием пристройки к подростку является — способность тренера принять каждого участника, всю группу в целом такими, какие они есть.

Следует отказаться от роли судьи, то и дело выносящего свои оценки–приговоры. Избегание оценивания не означает ни пассивной позиции ведущего, ни устранения оценки вообще, тем более что на определенных этапах развития группы дети нуждаются в “обратной связи”, т.е. им интересно мнение “человека со стороны”. Поэтому мнение тренера, даже если оно максимально нейтрально, все равно будет восприниматься как некоторая оценка. Предполагается, что участники, обсуждающие информацию о себе и своем поведении сами в состоянии давать оценки, внося при необходимости коррекцию в уже сложившиеся представления. В этом смысле гораздо более продуктивно для руководителя быть “фасилитатором”.

Другим важным условием взаимопонимания и поддержки является способность ведущего к эмпатическому пониманию. Суть эмпатического понимания при работе с подростками с нарушениями поведения состоит не только в сочувствии и сопереживании ребенку, но и, что очень важно, в умении показать свой эмоциональный отклик, используя вербальные и невербальные средства общения, и проявляя при этом искренность и естественность.

Групповая динамика. Понятие групповой динамики (ГД) включает в себя ряд основных элементов: цели группы, нормы группы, структура группы и проблема лидерства, сплоченность группы, фазы развития группы.

Цель группы определяется общей направленностью тренинга на расширение адаптационных возможностей подростков. В “тренинге модификации поведения” она конкретизируется в достижении эмоциональных, когнитивных и поведенческих изменений у подростков и нарушениями поведения.

Нормы группы — это совокупность правил, определяющих поведение участников группы. Среди них можно выделить две категории:

1) Нормы, которые задаются ведущим группы, как правило, они соответствуют общим принципам и правилам проведения тренинга.

Однако, каковыми ни были бы последние, обязательными являются следующие нормы:

— каждый может говорить что хочет, задавать вопросы или не отвечать на них; получать или уточнять любую информацию.

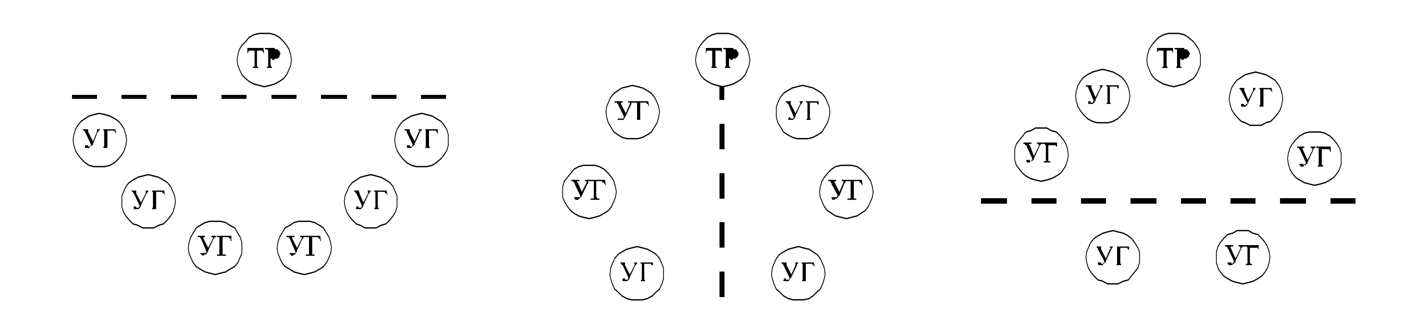
–группа является информационно закрытой, т.е. то, что здесь происходит или говориться, должно остаться в этих стенах и не распространяться на взаимоотношения вне пределов группы, происходящее в группе не обсуждается с посторонними.

— избегать оценочных суждений, исключить из лексикона оскорбления или слова, которые могут унизить личное достоинство другого.

— запрещается физическое насилие.

2) Нормы, вырабатываемые самой группой (ритуал встреч и прощаний, девиз и атрибутика группы и т.п.).

Структура группы и проблема лидерства связаны с теми ролями, которые подростки реально играют в группе, или которые им приписывают другие ее участники. Кроме того важен и социометрический статус, который имеют подростки. Ролевая и статусная структура могут меняться в процессе работы группы. Сюда же, вероятно, следует отнести проблему принятия или непринятия ведущего группы, взаимоотношений и ролевых позиций в группе в целом. В частности, информация об этом может быть получена из наблюдений за "рассадкой" членов группы в начале и в процессе работы и для этого совсем необязательно использование открытой социометрии (Рис. 4).



недоверие к тренеру

оппозиция или негативизм нескольких членов группы к тренеру и другим участникам

наличие двух противостоящих группировок, которые ищут поддержки или защиты у тренера

Рис. 4.

Сплоченность группы выражается обычно в стремлении ее участников чувствовать себя членами группы и для этого создавать климат психологического комфорта. Скажем, теснота "рассадки" членов группы уже сама по себе может свидетельствовать об уменьшении или увеличении эмоциональной дистанции между участниками, хотя на вербальном уровне может продолжаться конфронтация или холодность отношений.

Фазы развития группы являются, пожалуй, самым существенным показателем групповой динамики, который позволяет судить тренеру об изменениях, происходящих с участниками тренинга в рамках коррекционной работы, а также об эффективности занятий. Обычно выделяют четыре фазы развития группы.

Первая фаза– зависимости и поиска ориентации. На этой фазе большинство подростков в группе встревожены, обеспокоены, неуверены и напряжены. Скрыто или открыто они полностью полагаются на руководителя, обращаются к нему за объяснением цели, планов работы и вовсе не жаждут деятельности. Часто на этой стадии развивается псевдосплоченность, вызванная стремлением снизить уровень напряжения, поэтому подростки предпочитают обсуждение второстепенных или несуществующих событий и с большой неохотой говорят о собственных затруднениях, проблемах поведения.

Вторая фаза– конфликтов и протеста. В этой фазе группа активно сопротивляется попыткам тренера приступить к обсуждению проблем, связанных с нарушениями поведения подростков. В этом случае возможно умышленное провоцирование тренером агрессии группы по отношению к себе, используя излишне авторитарный стиль руководства. Группа обязательно должна пройти через прямую, открытую конфронтацию с тренером, который ее обязан не только допускать, но и всячески стимулировать. В противном случае может возникнуть опасность появления “жертвенного барашка” среди членов группы. Скорее всего это будет кто–то из “изолированных”, что еще больше усугубит его ощущения “лишнего” человека. В результате группа убеждается в том, что, во–первых, агрессию можно выражать вербально через “проговаривание” отрицательных чувств при этом не прибегая к физическому насилию, во–вторых, агрессия может быть понята, объяснена и проработана.

Третья фаза– конструктивного взаимодействия. На этой стадии развивается сплоченность, заинтересованность, искренность, спонтанность. Группа охотно включается в тренинговый режим работы.

Четвертая фаза– целенаправленной деятельности. Групповая деятельность характеризуется высокой сплоченностью, но при этом не подавляются отрицательные эмоции, а наоборот, сознательно допускаются проявления враждебности для конструктивной проработки этих чувств. В группе создается достаточно устойчивая структура со множеством изменяемых ролей, она становится ответственной и активной.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

В мировой психологической практике принято считать, что основным и наиболее эффективным методом коррекции нарушений поведения у детей является поведенческая терапия. Эта техника основана на теории научения (54) и опирается на некоторые положения социальной психологии и теории развития. Основные методы модификации поведения возникли как реакция на традиционную медицинскую модель ("модель заболевания"). Поэтому теоретическая схема бихевиорального подхода предполагет рассмотрение нарушений поведения не в качестве симптома какого–либо заболевания, а в качестве определенных типов реагирования. Таким образом , объектом

воздействия в процессе поведенческой терапии является само поведение человека (61).

Многие авторы отмечают эффективность поведенческой терапии именно при работе с детьми. Причину такой эффективности они видят в трех факторах: 1) возможности контроля социальной среды ребенка, 2) возможности воздействия на механизмы дезадаптивного поведения детей, 3) относительной краткости терапии.

Наиболее распространенной формой психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в поведении является тренинг социальных навыков. Это обусловлено опорой на результаты исследований, которые свидетельствуют о взаимосвязи дефицита социальных навыков у детей с их агрессивностью и делинквентностью (69). Тренинг социальных навыков строится на реализации терапевтических процедур, опирающихся на классическое и оперантное обусловливание. Следует заметить, что техника модификации поведения детей с нарушениями поведения в некоторых случаях оказывается эффективной. Однако данная техника имеет и ряд недостатков. К их числу относятся: 1) техника позволяет "снимать" симптомы нарушений поведения, но не влияет на их причины; 2) техника не имеет средств для профилактики нарушений поведения; 3) техника оказывает кратковременный эффект; 4) техника не позволяет получить "эффект переноса" (63).

И главным недостатком здесь конечно же является отсутствие "эффекта переноса" или иными словами генерализации и поддержки навыков приобретенных в ходе поведенческой терапии. Стремление к тому, чтобы добиться возникновения обученного поведения в ситуациях, где последнее не было предметом тренировки, привело к необходимости пересмотра некоторых процедур тренинга. В частности, к основным таким модификациям можно отнести: а) использование и создание искусственных ситуаций, стимулирующих генерализацию навыков; б) использование разнообразных стимулов–образцов, непосредственно формирующих навыки; в) использование разнообразных образцов–ответов и другого (67). В качестве примера можно привести проигрывание различных сюжетных и ролевых игр.

Однако, как показывает собственный опыт коррекционной работы с агрессивными и асоциальными подростками, введение даже этих изменений не всегда приводит к устойчивому успеху. С этими же проблемами сталкиваются и другие психологи, которые пришли к выводу о возможности интеграции бехевиоризма и психоанализа. В частности, есть указания на использование нескольких путей такой интеграции: 1) модель Wachtel (1977), предполагающая прагматическое использование поведенческих техник в рамках психоаналитической терапии для того, чтобы "перевести внутренние инсайты в план действия"; 2) модель Kaplan (1974), предполагающая, в случае сопротивления пациента, находящегося в процессе поведенчески ориентированной терапии, кратковременное использование психоаналитических приемов и техник. Причем указывается на преимущество второго типа интеграции (52).

Вместе с тем, в настоящее время, очень плодотворно развивается когнитивно–поведенческое направление в групповой психотерапии. Его суть сводиться к тому , что наряду с классическими процедурами поведенческой терапии применяются техники когнитивного переструктуирования – " атаки" на иррациональные убеждения (21), формирования способности к осознанию сущности и последствий собственного поведения, ответственности, правильных установок и привычек.

В целом при планировании коррекционной работы с агрессивными детьми необходимо исходить из особенностей нарушений в той или иной сфере личности ребенка. Так, результаты психологической диагностики позволили установить, что агрессивная направленность в поведении наблюдается у двух категорий подростков. Первая– это дети, не имеющие ярко выраженных психических расстройств и легко адаптирующиеся к различным социальным условиям из–за низкого морально–волевого уровня регуляции поведения. Как правило, у этих детей нравственная нестабильность, слабая совестливость, игнорирование конвенциональных норм сочетается со слабым самоконтролем, расторможенностью и импульсивностью. Сюда относятся дети с физической и косвенной агрессией, активным негативизмом. Другая категория– это дети с негативным эмоциональным состоянием, которое являются реакцией ребенка на напряженную, стрессовую ситуацию или психическую травму, либо представляют собой следствие неудачного разрешения каких–то личных проблем или трудностей. Сюда относятся дети с вербальной агрессией или пассивным негативизмом. Более того, установлено, что агрессивное поведение подростков стимулируется некомпетентным поведением родителей и педагогов (29,30).

При оказании индивидуальной психологической помощи часто не возникает трудностей в определении причин агрессивного поведения и выборе тактики психотерапевтической работы. Эти трудности возникают при проведении групповой психокоррекционной работы, когда необходимо оказать помощь детям, относящимися к различным категориям или имеющим множественные нарушения.

В связи с этим выбор стратегии психокоррекционной работы с агрессивными подростками должен, во–первых, строиться исходя из принципа взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности. Во–вторых– учитывать закономерности процесса изменения поведения, который включает следующие стадии: предобдумывание (отсутствие намерения изменить собственное нежелательное поведение), обдумывание (серьезное рассмотрение возможности изменить поведение), подготовка (возникновение намерения изменить поведение), действие (решительное изменение образа жизни и стабильное сохранение нового стиля поведения), поддержание (окончательное преодоление нежелательного поведения, максимальная уверенность в собственной способности предотвратить рецидив к любых условиях) (14). В–третьих, психотерапевтические воздействия должны быть

направлены на изменения в познавательной сфере личности ребенка через убеждение, внушение, конфронтацию, прояснение и интерпретацию малоосознаваемого содержания переживаний; в эмоциональной сфере – катарсис, эмоциональную поддержку, эмпатию; в поведенческой сфере – мотивацию, новый эмоциональный и межличностный опыт, подкрепление.

Поэтому на основании собственного практического опыта работы в группах детей подросткового и юношеского возраста был сделан вывод о необходимости интегративного подхода при психокоррекции агрессивного поведения. В частности, эти идеи были реализованы при разработке, апробации и внедрении программы "Тренинг модификации поведения" , в котором органически сочетаются техники когнитивной, гештальт– и поведенческой психотерапии.

Целью тренинга является поиск альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей подростков и взаимодействия с окружающими. В ходе тренинга решаются следующие задачи: осознание собственных потребностей; отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния; формирование адекватной самооценки; обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов; формирование позитивных моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего. Техники, используемые в тренинге, в основном направлены на обучение подростков использованию прямого отказа от нежелательного поведения вместо привычных для них способов агрессивного реагирования, обучение оценке социальных ситуаций, подкрепление торможения и угашение агрессивных стереотипов поведения, неподкрепление отклоняющегося поведения и формирование более адаптивных поведенческих паттернов, усиление и расширение продуктивных поведенческих реакций, минимизацию тревожности.

В программе тренинга была применена модель пошагового изменения агрессивного поведения:

1 шаг– "Сознавание": расширение информации о собственной личности и проблеме агрессивного поведения;

2 шаг– "Переоценка собственной личности": оценка того, что ребенок чувствует и думает о себе и собственном поведении;

3 шаг– "Переоценка окружения": оценка того, как агрессивное поведение ребенка влияет на окружение;

4 шаг– "Внутригрупповая поддержка": открытость, доверие и сочувствие группы при обсуждении проблемы агрессивного поведения;

5 шаг– "Катарсис": Ощущение и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения;

6 шаг– "Укрепление Я": поиск, выбор и принятие решения действовать, формирование уверенности в способности изменить поведение;

7 шаг– "Поиск альтернативы": обсуждение возможных замен агрессивному поведению;

8 шаг– "Контроль за стимулами": избегание или противостояние стимулам, провоцирующим агрессивное поведение;

9 шаг– "Подкрепление": самопоощрение или поощрение со стороны окружающих за измененное поведение;

10 шаг– "Социализация": расширение возможностей в социальной жизни в связи с отказом от агрессивного поведения.

В заключение еще раз необходимо вернуться к проблеме эффективности психокоррекции агрессивного поведения. Здесь следует отметить, что описанный выше подход дает определенные положительные результаты. Однако, как показывает опыт, эффект от психотерапевтической работы существенно возрастает, когда присутствует ощутимая поддержка усилий психолога и ребенка со стороны родителей и педагогов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОЦЕДУРЫ.

Процедура знакомства. Руководитель группы представляется и затем просит по кругу назваться остальных членов группы. Тогда же оговаривается способ обращения друг к другу: на “ты” или на “вы”, по именам или фамилиям и т.д. Можно расширить процедуру знакомства информацией о себе: возраст, семья, родители, друзья, интересы.

Установление правил группы. В этой части работы определяются:

а) регламент встреч (время начала и конца занятий, продолжительность, частота, режим работы группы);

б) групповые нормы;

в) групповые ритуалы (способ приветствия и прощания, ограничения, санкции за опоздание и нарушение групповых норм и пр.);

Необходимо отметить, что регламент встреч сообщается тренером, а групповые ритуалы и нормы устанавливаются, во–первых, только после обсуждения в группе, во–вторых, после получения согласия большинства членов группы следовать им. Это очень важный момент в работе группы, т.к. обсуждение и принятие групповых ритуалов и норм является первым шагом в формировании у членов группы ответственности за собственные изменения и происходящие в группе. В противном случае члены группы постоянно будут стремиться делегировать или перекладывать ответственность на руководителя группы. После окончания этой процедуры задача тренера следить за неукоснительным соблюдением принятых правил, пресекая их несоблюдение, используя санкции и наказания или прибегая к групповому обсуждению инцидента.

Используя санкции и наказания, следует помнить о принципе ненасилия и уважения личностного достоинства подростков. Поэтому в качестве “наказания” могут использоваться различные требования: прочитать стихотворение, рассказать анекдот, спеть песню, станцевать, сделать стойку на голове и многое другое.

<u>Сбор проблематики</u>. Для того, чтобы получить первоначальное представление об ограничениях, затруднениях и проблемах подростков, возможно обсуждение по трем основным направлениям:

а) что не нравиться и что нравиться в жизни;

б) что не нравиться и что нравиться дома;

в) что не нравиться и что нравиться в школе.

Обсуждение проводиться отдельно по каждому направлению. Здесь следует стремиться к тому, чтобы высказался каждый член группы. Очень важно соблюдать последовательность обсуждения: вначале негативный опыт, а затем позитивный. Это связано с тем, что подростки с нарушением поведения имеют очень сильный потенциал негативного опыта взаимодействия с окружающими: взрослыми, родителями, педагогами, инспекторами по делам несовершеннолетних. Обсуждение этого опыта дает возможность рассказать о собственных переживаниях с одной стороны, и отреагировать негативные эмоции, с другой. Обсуждение позитивного опыта часто приводит к осознанию, что не так все плохо, что есть люди, на которых можно положиться, которые могут оказать поддержку, которые понимают и любят.

<u>Корректирующие психологические упражнения</u>.* Суть этих упражнений состоит в направляемой стимуляции изменений в эмоциональной, волевой, нравственной и поведенческой сферах.

Упражнение 1.

<u>Цель</u>: актуализация “Я–состояний” в прошлом, настоящем и будущем, активизация самосознание.

<u>Процедура</u>: Группа делиться на тройки или четверки и рассаживается в кружки. Расстояние между микрогруппами должно быть не менее 1,5–2 метров. Участникам дается инструкция: в группе выберете того, кто будет начинать упражнение. В кругу последовательно Вам необходимо обмениваться предложениями. Начинать фразу нужно с определенных слов, которые сейчас будут названы. Упражнение будет состоять из трех серий, начинать или заканчивать которые необходимо только по команде.

Серия 1. Раньше Я ...

Серия 2. На самом деле Я ...

Серия 3. Скоро Я ...

<u>Необходимое время</u>: 5–10 минут на каждую серию.

Роль руководителя состоит в слежении за тем, чтобы предложение начиналось именно с “фиксированной” фразы, стимуляции работы в микрогруппах (словами: “не думайте над окончанием фразы, говорите первое, что придет в голову”, “если затрудняетесь, что–то сказать быстро, сразу передавайте ход по

- Автор благодарит А. Поварницына, Е. Черепанову, И. Фридман, Д. Хломова и других психологов за возможность познакомиться с их профессиональным опытом, который помог при разработке программы тренинга.

кругу следующему игроку”), активизации работы в группах, если она застопорилась или участники “свалились” на обсуждение посторонних тем.

После прохождения трех серий группа образует общий круг и обсуждает: что не понравилось, что понравилось в этом упражнении; что трудно было сделать, что легко ; в какой серии испытывают наибольшие затруднения; расскажите что чувствовали, о чем думали во время выполнения упражнения.

Упражнение 2

Цель: актуализация “Я–мотиваций”, усиление диагностических процессов мотивации, активизация процессов мотивации, активизации процессов волевой регуляции.

Процедура: Та же, что и в упражнении 1

Серия 1. Я никогда ...

Серия 2. Я хочу, но наверное не смогу ...

Серия 3. Если я действительно захочу, то ...

Необходимое время: 5–10 минут на каждую серию.

Процедура и направленность обсуждения схожи с предыдущим упражнением.

Упражнение 3.

Цель: проигрывание внутриличностных конфликтов, изучение самоотношения, обучение позитивной оценки и принятие собственных негативных качеств.

Состоит из двух частей:

1. **Разогревающее упражнение**.

Процедура: Назовите ваши положительные и отрицательные качества на первую своего имени. Большой групповой круг. Каждый называет одно качество и передает ход другому по кругу.

Необходимое время: 10–15 минут. После окончания упражнения обсуждение: легко или трудно было найти качества, какие положительные или отрицательные качества быстрее приходили на ум и т.д.

2. Основное упражнение.

Необходимы большие стандартные листы бумаги и маленькие размером визитки (из расчета 10 на каждого члена группы), фломастеры и булавки.

Процедура. Группа в кругу, дается инструкция: Ваши учителя и родители жалуются на то, что Вы себя плохо ведете и, что у Вас масса плохих качеств, которые им очень не нравятся. Но мне кажется — каждый человек вправе сам решать и давать оценку своим качествам. Согласны? (получить обратную связь от группы). Но как бы там ни было у нас у всех, вероятно, есть такие качества, которые нам помогают или, наоборот, мешают жить. Поэтому сейчас предлагаю сыграть в игру, которая называется

“Волшебный базар”. Особенность этого базара состоит в том, что на нем торгуются и обмениваются человеческими качествами.

Поэтому возьмите по листу бумаги и фломастеру и вверху листа большими буквами напишите “КУПЛЮ”, ниже разборчиво, что бы могли прочитать торговцы, крупными буквами напишите качества, которых Вы хотели бы приобрести. Приколите этот листок с помощью булавки на грудь.

Теперь возьмите маленькие листочки и на каждом напишите по одному качеству, которые Вы хотели бы продать или обменять на базаре.

Итак, Вы на “волшебном базаре”. Походите по рынку, присмотритесь к товару, познакомьтесь кому какие качества нужны, кто чем торгует. Ведите себя свободно, торгуйтесь Здесь нет никаких ограничений. Вы можете обменять сой товар на одно, два, три качества, делать двойной или тройной обмен. Только помните – нельзя просто отдавать качества, ничего не получив взамен. Обязательно необходимо обменяться качествами. Если Вас что–то не устраивает, ищите варианты. Тренер в процессе игры постоянно стимулирует активность на рынке. Игра прекращается либо тогда, когда рынок самостоятельно “расходиться”, либо на усмотрение руководителя, который берет на себя роль директора и со словами “6 часов! Рынок закрывается” заканчивает торги.

Необходимое время: 1 час.

После окончания упражнения группа делится впечатлениями от игры. Легко или трудно было найти у себя качества, которые хотелось бы приобрести и от которых хотелось бы избавиться? Что удалось, что не удалось реализовать на рынке и почему? Какая роль больше понравилась: покупателя или продавца? Что чувствовали, о чем думали, когда играли ту или иную роль?

Затем необходимо перейти к общему обсуждению упражнения. Что понравилось, что не понравилось в упражнении? Что легко было делать, что трудно?

Упражнение 4.

Цель: ознакомление с эмоциями, вербальное и невербальное общение с чувствами, отреагирование негативного опыта.

Материалы: заранее заготовленные карточки с названием чувств. Это могут быть – радость, огорчение, обида, вдохновение, страх, удовольствие, гнев, стыд, восхищение, благодарность, удивление, злость, отвращение. облегчение, нетерпение, испуг, смущение, печаль.

Процедура. Вам будут розданы карточки с названиями чувств. Ознакомьтесь с ними, но не показывайте окружающим. Вот этот стул (стол) будет постаментом, каждом из вас необходимо будет взобраться на него и изобразить “памятник” тому чувству, которое написано у вас на карточке. Задача группы – отгадать, “памятник” какому чувству они видят. “Памятник” “разрушается” только по команде тренера (здесь нужно стремиться, чтобы

высказался каждый член группы). После завершения этой части группа рассаживается в круг.

Объясните, как вы понимаете слова, указанные у вас на карточке. Попытайтесь описать, что значат эти качества, в каких жизненных ситуациях они могут возникать.

Вспомните какие–нибудь ситуации из вашей жизни, когда у вас возникали эти чувства. Расскажите об этом.

При обсуждении эмоционального опыта желательно добиться получения информации от каждого участника упражнения. Вместе с тем, если чей–нибудь рассказ о собственных чувствах вызвал отклик и желание рассказать о своей жизненной ситуации, в которой возникло это же чувство, у других членов группы – не следует этому мешать. Чем больше актуализируется чувств и жизненных ситуаций, связанных с ними, тем лучше.

Необходимое время: 1 – 1,5 часа.

Упражнение 5

Цель: сознавание и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения, научение распознаванию направленности собственных агрессивных импульсов.

Процедура: Каждому человеку от природы дана агрессивная энергия. Однако разные люди используют ее по–разному. Один, чтобы созидать – и тогда агрессивную энергию можно назвать конструктивной. Другие, чтобы уничтожать или разрушать – и тогда их агрессия – деструктивна. Конструктивная агрессия – это активность, стремление к достижениям, защита себя и других, завоевание свободы и независимости, защита собственного достоинства. Деструктивная агрессия – это насилие, жестокость, ненависть, недоброжелательность, злоба, придирчивость, сварливость, гнев, раздражение, упрямство, самообвинение. Поэтому, чтобы понимать, что с нами происходит – очень важно распознавать свои агрессивные импульсы, управлять ими и направлять в желаемое русло, не причиняя вреда окружающим.

Проанализируйте собственное поведение и постарайтесь ответить на вопросы:

1. В какой форме (деструктивной или конструктивной) чаще всего проявляется ваша агрессивная энергия?
2. Подумайте, каким способом, как вы справляетесь со своей агрессивной энергией: даете ей ход, или наоборот, стараетесь сдерживать?
3. Как вы относитесь к собственной агрессивной энергии: боитесь ее, наслаждаетесь ею, получаете от нее удовольствие?
4. Какие ваши привычные способы разрядки этой энергии?

В процессе выполнения упражнения необходимо предоставить возможность высказаться каждому участнику группы, не ограничивая его во времени и не сужая тематику его рассказа.

Необходимое время: 1–2 часа.

Упражнение 6.

Цель: выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура: Послушайте притчу: Жила была невероятно свирепая, ядовитая и злобная Змея. Однажды она повстречала мудреца и поразившись его доброте, утратила свою злобность. Мудрец посоветовал ей прекратить обижать людей и Змея решила жить простодушно, не нанося ущерба кому–либо. Но как только люди узнали про то, что Змея не опасна, они стали бросать в нее камни, таскать ее за хвост и издеваться. Это были тяжелые времена для Змеи. Мудрец увидел что происходит и, выслушав жалобы Змеи, сказал: “Дорогая, я просил, чтобы ты перестала причинять людям страдания и боль, но я не говорил, чтобы ты никогда не шипела и не отпугивала их.

Мораль: нет ничего страшного в том, чтобы шипеть на нехорошего человека или врага, показывая, что вы можете постоять за себя и знаете как противостоять злу. Только вы должны быть осторожны и не пускать яд в кровь врага. Можно научиться противостоять злу, не причиняя злу в ответ.

В процессе нашей работы вы познакомитесь с различными “безвредными” способами разрядками собственного гнева и агрессивности.

Сядьте поудобней, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Представить, что вы попали на небольшую выставку. На ней выставляли фотографии людей, на которых вы разгневаны, которые вызывают у вас злость, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо. Походите по этой выставке, постарайтесь рассмотреть эти портреты. Выберите любой из них и остановитесь у него. Постарайтесь вспомнить какую–нибудь конфликтную ситуацию, связанную с этим человеком. Постарайтесь мысленным взором увидеть самого себя в этой ситуации.

Представьте, что выражаете свои чувства человеку, на которого разгневаны. Не сдерживайте свои чувства, не стесняйтесь в выражениях, говорите ему все что хотите.

Представьте, что вы делаете этому человеку все, к чему побуждают ваши чувства. Не сдерживайте свои действия, делайте все, что вам хочется сделать этому человеку.

Если вы закончили упражнение, дайте знак – кивните головой. 3–4 раза вдохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было делать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? Кто из окружающих вошел в вашу галерею? На ком вы остановились? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Чем отличаются чувства в начале и конце упражнения?

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 7.

Цель: выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура: Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Зачитывается инструкция упражнения 6 о небольшой выставке.

Представьте себя говорящим с этим человеком. Представьте этого человека, он делает то, что вас злит. А теперь представьте, что в ходе разговора он уменьшается в росте, голос его становиться все слабее и слабее, все неувереннее. Уменьшайте его в росте до тех пор пока он не покажется вам менее значительным и величественным. А теперь понаблюдайте за вашим разговором как бы со стороны. Каким вы видите себя? Как вам видится ситуация?

Если вы закончили упражнение, дайте знак головой. 3–4 раза глубоко вздохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?

Упражнение 8.

Цель: Выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура: Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Снова представьте себя на небольшой выставке. Далее зачитывается стандартная инструкция упражнения 6 о небольшой выставке.

Постарайтесь посмотреть этот сюжет от начала до конца. А теперь вернитесь к началу сюжета, но теперь переверните картинку, чтобы все было вверх ногами и досмотрите сюжет до конца.

А теперь снова вернитесь в его начало и сделайте то же самое, но представьте, что все участники ситуации, в том числе и вы, говорят голосами героев мультфильмов.

Если вы закончили упражнение, дайте знак головой. 3–4 раза глубоко вздохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 9

Цель: Выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирование негативных эмоций.

Процедура: Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Снова представьте себя на небольшой выставке. Далее зачитывается стандартная инструкция упражнения 6 о небольшой выставке.

Просмотрите этот сюжет от начала до конца как черно–белое кино.

Постарайтесь просмотреть этот же сюжет как негативное кино: поменяйте белый цвет на черный и наоборот. И когда подойдете к самому напряженному моменту, и самой неприятной ситуации – остановите кадр.

Представьте этот кадр в качестве фотографии, сделанной на стеклянной пластинке. Возьмите эту фотографию в руки и выйдите на улицу. Подойдите к высотному дому, сядьте в лифт и поднимитесь на последний этаж. Выйдете из лифта и поднимитесь на крышу. Подойдите к самому краю, посмотрите на фотографию и бросьте ее вниз. Постарайтесь проследить за ее полетом до самой земли, до того момента, когда она удариться о землю и разлетится на мелкие кусочки. Затем проделайте обратный путь: сойдите с крыши, спуститесь на лифте и вернитесь в эту комнату.

А теперь снова постарайтесь просмотреть этот же сюжет. Обратите внимание: что изменилось в ситуации, как поменялось ваше и других поведение.

И когда закончите упражнение 3–4 раза вдохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 10.

Цель: изучение мотивов собственного агрессивного поведения, выражение негативных эмоций через вербализацию чувств.

Процедура: Каждый из вас часто видит последствие своей агрессии, но не всегда понимает ее мотивы, т.е. не может объяснить причины ее вызвавшие. Наши истинные мотивы или намерения часто скрываются от нас. Когда вы найдете причину вашей агрессии, определите цель которой она служит, ты, наконец, научишься понимать ее природу. Сейчас мы попытаемся разобраться с этой проблемой.

Разбейтесь на пары и сядьте друг напротив друга.

Попытайтесь мысленно вернуться к галерее “негативных” образов. Вы можете обращаться к любому персонажу. Определите, что не нравиться в этом человеке и проговорить это вслух вашему партнеру напротив, будто это тот самый человек.

Итак, перед вами человек, который вас раздражает, на которого вы злы и обижены. Начинайте фразу со слов “В этом человеке мне не нравиться ...” то–то и то–то и заканчивайте на свое усмотрение словами “и потому я злюсь на него” , “и потому мне хочется обругать его”, “и потому мне хочется

ударить его” и т.д. После того, как произнесете фразу, передайте слово партнеру, затем он вам и так произносим фразы поочередно.

После завершения упражнения обсуждаются трудности в выполнении упражнения: каким персонажам труднее всего было выражать свои чувства, легко ли было найти то, что вызывает гнев и агрессию. Затем группа делиться чувствами, возникшими в процессе упражнения.

Необходимое время: 20–30 минут.

Упражнение 11.

Цель: реконструкция позитивного опыта в прошлом через детские воспоминания и интеграция его с настоящим.

Процедура: Один из участников группы усаживается га “горячий стул”. Остальные члены группы рассаживаются полукругом.

Посмотрите на человека на стуле. Постарайтесь, опираясь на свои ассоциации, описать и высказать свои представления о том, каким он ребенком был в детстве: его любимая одежда, игрушки, занятия и все, что считаете возможность сказать. Возраст ребенка можно выбирать по своему усмотрению.

Когда группа высказывается, “горячий стул” молчит, не давая обратной связи. Ему предоставляется слово лишь тогда, когда высказался последний из членов группы.

Тренер задает вопросы сидящему на “горячем стуле”: Что из того о чем говорила группа совпадает, а что не совпадает с вашими детскими воспоминаниями? Что вы до сих пор любите делать, с кем из детских друзей дружите?

После того, как каждый из членов группы посидел на “горячем стуле” проводиться групповое обсуждение. Легко или трудно было сидеть на “горячем стуле”? Хотелось посидеть подольше или хотелось уйти? Что чувствовали, о чем думали, когда группа высказывалась? Где чувствовали себя спокойнее, комфортнее на стуле или в группе? (дать высказаться всем членам группы).

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 12.

Цель: “построение” будущего через планирование и фантазирование, интеграция его с настоящим.

Процедура: Один из участников группы усаживается на “горячий стул”. Остальные члены группы рассаживаются полукругом.

Посмотрите на человека на стуле. Постарайтесь, опираясь на свои ассоциации, описать и высказать свои предположения относительно его будущего. Итак, каким этот человек видится вам через 5 лет, как он измениться, что с ним произойдет? Расскажите, где он будет работать, будет ли у него семья, во что одет и т.д.

Когда группа высказывается, “горячий стул” молчит, не давая обратной связи. Ему предоставляется слово лишь тогда, когда высказался последний из членов группы.

Тренер задает вопросы сидящему на “горячем стуле”: “А каким вам видится ваше будущее? Расскажите о нем Чего вы ждете от своего будущего? Чего вы опасаетесь в будущем?”

После того, как каждый из членов группы посидел на “горячем стуле” проводиться групповое обсуждение. Что вы чувствовали, о чем думали, что хотелось сделать, сидя на стуле? Какие чувства и мысли вызвали высказывание членов группы о предлагаемом вашем будущем?

<u>Необходимое время :</u> 1–1,5 часа

Здесь следует отметить, что возможно использование двух направленностей упражнения: позитивной и конфликтной. Первый вариант отличается тем, что с самого начала инструкция дополняется фразой: “Давайте будем доброжелательными и будем говорить только о положительных изменениях”. В этом случае будет конструироваться только позитивная будущность.

Однако, как показывает опыт, гораздо продуктивней использование второго варианта, изложенного выше. Его преимущество состоит в том, что подростку приходиться выслушивать совершенно полярные мнения относительно его жизненных перспектив: от “сидим в переходе и просим милостыню”, “бомжует на вокзалах”, “лечиться в ЛТП”, “пошел на вторую ходку” (т.е. получил второй срок) до “работает в фирме”, “разъезжает на классной тачке”. Но, выслушав мнение группы, подросток сам планирует свое будущее, тем самым принимая за него ответственность. В этом коренное отличие второго варианта от первого, при котором ответственность за собственную судьбу может перекладываться на группу и не интегрироваться.

<u>**Психотехнические упражнения. стимулирующие групповую динамику.**</u> Суть этих упражнений состоит в оптимизации внутригрупповых связей, структуры группы, взаимоотношений с тренером.

Упражнение 1.

<u>Цель:</u> включение участников тренинга в групповой процесс, “включение” интеграционных процессов, изучение структуры группы.

<u>Материалы:</u> Стандартные листы белой бумаги и простые карандаши (по количеству членов группы), 5–6 половинок и один целый лист ватмана.

<u>Процедура:</u> Возьмите по листу бумаги и простому карандашу и расположитесь так, чтобы было удобно рисовать.

Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим названием. Приступайте к рисованию Проявите выдумку и фантазию. Если возникает желание раскрасить животное, вы можете пользоваться цветными карандашами.

После окончания рисования группа образует общий круг. Каждый рассказывает о своем животном: как оно называется, где живет. чем питается. с кем дружит, и др. (рисунок необходимо держать перед собой). Группа задает уточняющие вопросы.

Вы познакомились с историей каждого животного. Теперь встаньте, походите по комнате, еще раз посмотрите на окружающих вас несуществующих животных. А теперь объединитесь в “стада” с теми животными, с которыми вам хочется. Сядьте своими группами в кружочки так, чтобы не мешать друг другу. Объясните в ваших сообществах: что стало причиной объединения ваших животных, что в них общего, чем они отличаются? Придумайте какой–нибудь девиз или лозунг, который хоть как–то характеризовал ваше сообщество. Выберите “вожака”, который будет представлять ваше сообщетсво и сообщит остальным о причинах вашего объединения, сходстве и различиях, лозунге и девизе. Затем “вожак” знакомит другие сообщества с информацией о своей группе.

Здесь следует сделать небольшое отступление методического свойства. Случается, что кто–то из членов группы не испытывает желание с кем–то объединиться. В этом случае не надо его принуждать к объединению. Пусть он остается в одиночестве. Однако с ним возможна следующая работа: дать ему возможность послушать все группы, обратиться к нему в самом конце с вопросом: “Хотел бы он сейчас влиться в какое–нибудь сообщество?” В случае отрицательного ответа — нет необходимости дальше работать в направлении интеграции. Если получен положительный ответ, то в этом случае следует вопрос к тому сообществу, в которое собирается влиться этот подросток — “Согласны ли вы его принять в свое сообщетсво?”. Если “да” — то подросток вливается в данной сообщество, если “нет” — то все остается по–прежнему. Этот момент очень важен с точки зрения дифференциации группы и актуализации интеграционной мотивации отдельных членов группы. Теперь вы знаете что вас объединяет. Оставайтесь в своих сообществах. Возьмите половинки листов ватмана и постарайтесь из нарисовать одно животное, которое получилось бы из фантастического слияния всех животных вашего сообщества. В рисовании участвуют все. Вы можете рисовать сто вам хочется, и как вам хочется, вносить любые дополнения и изменения. Этот рисунок — плод вашего коллективного творчества. Точно так же как в предыдущем задании придумайте ему несуществующее название.

После завершения работы обсудите в группе. что это за животное, какие черты характера оно имеет, что любит и что ненавидит. Снова определите “вожака”, который об этом расскажет остальным. Далее группа делиться друг с другом информацией и могут задавать уточняющие вопросы.

Теперь подойдите к столу, на котором лежит большой лист ватмана и карандаши. Представьте, что все ваши животные невероятным образом слились в одно. Рисуйте все.

После завершения упражнения все рисунки вывешиваются на стенку и могут оставаться на ней на протяжении всей работы группы.

Необходимое время: 1–1,5 часа.

В данном случае в качестве сюжета для этого упражнения была использована и процедура методики “Рисунок несуществующего животного”. Здесь следует предостеречь от попыток интерпретации продуктов рисования. т.к. из–за умышленного допущения в процессе работы процессуальных нарушений их диагностическая ценность невелика. Хотя справедливости ради , следует отметить, что общий анализ всей работы членов группы дает устойчивое представление об особенностях и тенденциях поведения участников тренинга.

Вместе с тем, эта же процедура реализуема и при использовании других сюжетов. Например, рисование герба. В этом случае видоизменяется инструкция: “Представьте себя средневековыми рыцарями. Вы знаете, что у каждого из них на щите красовался их фамильный герб”. И далее процедура повторяется.

Упражнение 2.

Цель: формирование навыков оказания друг другу эмоциональной поддержки, стабилизация самооценки в эмоционально напряженных ситуациях личностноролевой дифференциации, оптимизация структуры группы.

Материалы: фломастеры красного и черного цвета, большой лист ватмана.

Процедура: используется техника “Парадоксальная социометрия” (4). В начале проводиться стандартная процедура социометрии по критерию наибольшей и наименьшей симпатии. Выборы – отвержения фиксируются с помощью красных и черных стрелок в виде социограммы на большом листе ватмана, на котором по кругу написаны имена всех участников. Участникам рекомендуется сделать не более одного выбора и одного отвержения. После этого тренер просит членов группы согласно сделанным выборам высказать каждому из “отвергнутых” то, что вызывает симпатию к ним, а каждому из “предпочитаемых” то, что в них не нравиться. Предлагается говорить о чувствах, избегая оценок и интерпретаций. При этом ведущий просит одновременно подчеркнуть цвет стрелки, обозначенной на социограмме и несколько раз повторить свое высказывание, фиксируя тем самым поляризацию отношения. На практике это выглядит так. Группа рассаживается полукругом, тренер ставит отдельно два стула друг напротив друга. На один из них усаживается участник группы А , на другой участник группы Б, к которому была проведена черная стрелка (негативный выбор). А говорит: “Мне нравиться, что ты всегда говоришь то, что думаешь. Я провожу к тебе черную стрелку” (повторяется 2–3 раза). Затем на стул садиться участник группы В, к которому А провел красную стрелку. А говорит: “Меня раздражает то, что ты не даешь говорить другим. Я провожу к тебе красную стрелку” (повторяется 2–3 раза). Далее эта процедура

повторяется с участием всех членов группы (в роли оценивающего и оцениваемого).

После прохождения процедуры тренер предлагает всем участникам поделиться своими чувствами и обсудить опыт, полученный в упражнении.

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 3.

Цель: прояснение отношений между участниками группы и тренером.

Процедура: Тренер садиться на “горячий стул” , на другой стул напротив него по очереди или по желанию садятся члены группы и говорят о своих чувствах по отношению к тренеру: что нравиться и что не нравиться в тренере.

После завершения упражнения проводиться групповое обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время: 30 минут.

Упражнение 4.

Цель: прояснение отношений между участниками группы и тренером.

Процедура: Тренер садиться на “горячий стул” , на другой стул напротив него по очереди или по желанию садятся члены группы. Тренер говорит о своих чувствах по отношению к членам группы: что нравиться и что не нравиться в них.

После завершения упражнения проводиться групповое обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время: 30 минут.

Упражнение 5.

Цель: расширение информации о членах группы, формирование групповой сплоченности.

Материалы: коробок спичек.

Процедура: Группа, включая тренера, рассаживается в тесный круг. Тренер зажигает спичку и передает ее по кругу. Тому, у кого в руках спичка погаснет, члены группы задают любые 3 интересующие вопроса. Ответивший на вопросы снова зажигает спичку и передает ее по кругу. После окончания упражнения обсуждаются чувства и мысли членов группы.

Необходимое время: 15–30 минут.

Упражнение 6.

Цель: расширение информации о тренере, интеграция тренера в групповые процессы, оптимизация взаимоотношений в системе “тренер — группа”.

Процедура: Группа задает 10 вопросов тренеру.

Необходимое время: 15–30 минут.

<u>Внутригрупповая дискуссия.</u> Представляет собой групповое обсуждение какой–нибудь проблемы, сопоставление мнений, оценок членов группы по поводу самой проблемы и возможных вариантов ее разрешения.

Упражнение 1.

<u>Цель:</u> формирование способностей к альтернативному взгляду и оценки проблемы, установление соотношения позитивного и негативного в поведении, определение нравственной позиции членов группы.

<u>Процедура:</u> Сейчас вам будет рассказана одна история, которая приключилась с двумя братьями*. Интересно узнать ваше отношение к ней.

Два брата попали в скверную историю. Одолжили деньги, но не смогли вовремя их отдать. Кредиторы пригрозили и сказали, чтобы они срочно отдали деньги. Старший, Сергей, влез ночью в чужую машину, украл магнитофон и продал его. Младший, Саша, пошел к пожилому человеку, известному в доме своей добротой, и сказал, что его мать заболела и ему нужны деньги на покупку лекарств. Саша просил занять ему деньги и обещал вернуть их, как только мать получит зарплату. На самом деле мать Саши была абсолютно здорова и Саша вовсе не собирался возвращать деньги. Старик плохо знал Сашу, но все же дал ему нужную сумму. В итоге братья отдали деньги.

**

В основу истории положен сюжет одной из дилемм Л.Колберга (33).

Постарайтесь ответить на 2 вопроса:

1. Чего добились братья, что они выиграли в этой ситуации, в чем достоинство их поведения?
2. Чего лишились братья, что они проиграли в этой ситуации, в чем недостатки их поведения?

Возьмите листочки бумаги и на одной стороне запишите все возможные ответы на 1–й вопрос, а на другой — на 2–й вопрос.

Теперь сядем в круг и каждый может зачитать свои ответы сначала на 1–й, потом — на 2–й вопрос. Давайте обсудим ваши ответы: со всеми ли ответами вы согласны или вас в них что–то не устраивает и вы придерживаетесь другого мнения. Постарайтесь как–то обосновать вашу точку зрения.

Давайте обсудим еще некоторые вопросы:

1. Что, на ваш взгляд, хуже: воровство Сергея или обман Саши?
2. Важно ли сдерживать слово, данное малознакомому человеку, которого никогда не увидишь?
3. Как вы относитесь воровству? Попадали ли вы в ситуации, когда самим просить или когда крали у вас?
4. Как, на ваш взгляд, вел себя старик, давая Саше деньги?
5. Как бы вы поступили, оказавшись в подобной ситуации?

Необходимое время: 1–1.5 часа.

Упражнение 2.

Цель: эмоциональный и ролевой обмен, проработка детско–родительских отношений.

Процедура: Сейчас мы обсудим еіе одну историю, ы которой оказался ее персонаж. Интересно узнать ваше отношение к ней.

Пятнадцатилетний Коля мечтал купить видеоплейер. Отец пообещал ему доложить денег с получки, если Коля сумеет скопить половину стоимости. Коля зарабатывал деньги всеми возможными способами и в итоге собрал даже чуть больше, чем планировал. Но незадолго до получки отец изменил свое решение. Друг отца предложил ему купить резиновую лодку для рыбалки. У отца не хватало денег, и он потребовал, чтобы Коля отдал ему все собранные деньги. Коля мечтает о видеоплейере и потому обдумывает, как ему поступить.

Давайте поставим себя на место Коли и обсудим:

1. Что чувствует Коля в этой ситуации?
2. Что думает Коля о ситуации?
3. Чем объясняет поведение отца?
4. Что сделает Коля в этой ситуации?

Теперь постарайтесь поставить себя на место отца Коли и обсудить:

1. Что чувствует отец Коли в этой ситуации?
2. О чем думает отец Коли в этой ситуации?
3. Что сделает отец Коли в случае отказа?

Давайте обсудим еще некоторые вопросы:

1. Есть ли у родителей право требовать деньги сына (или дочери)?
2. Имеют ли право дети в чем–то отказывать своим родителям?
3. Что, на ваш взгляд, является самым важным во взаимоотношениях родителей и ребенка?
4. Что такое авторитет родителей, как он завоевывается?
5. Зависят ли взаимоотношения в семье от поведения ребенка?

Необходимое время: 1– 1,5 часа.

Межгрупповая дискуссия . представляет собой обсуждение какой–нибудь проблемы между микрогруппами, высказывающих различные, порой полярные, точки зрения. Обычно для этого используются конфронтационные техники. Суть их сводиться к научению членов группы анализировать и ставить под сомнение свое поведение, через осознание себя и рефлексию собственного и чужого и собственного опыта. (Рудестам, с.107)

Упражнение 1.

Цель: стимуляция изучения самого себя, способствование поведенческим изменениям, формирование способности отстаивать собственную точку зрения (через выражение протеста и возражения собеседнику).

<u>Процедура:</u> члены группы стоят. Стулья расставляются воль противоположных стен. Тренер зачитывает инструкцию.

Сейчас вам будет зачитаны мнения людей по поводу различных жизненных проблем. Те кто согласны с этим мнением сядьте на стулья у правой стены, те кто не согласны – у левой стены. В центре не должно остаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: “согласен – не согласен”. Далее зачитывается одно из нижеследующих мнений:

- все недобрые поступки не остаются безнаказанными;
- людям, которые лгут трудно смотреть в глаза других;
- любого преступника можно освободить благодаря ловкой защите адвоката;
- каждый человек должен следовать чувству долга и ответственности;
- соблюдение законов является обязательным для всех;
- если установленное правило не нравиться, то его можно нарушить;
- родителям можно простить все;
- люди должны уважать права друг друга;
- человека, который обманул, обязательно будет мучить совесть.

После того как зачитывается суждение и участники разделились на группы, начинается обсуждение. Тренер обращается к одной группе и просит каждого из ее членов обосновать свой выбор: объясните, пожалуйста, почему вы согласились именно с этой точкой зрения? Во время высказываний членов одной микрогруппы, тренер должен находиться в нейтральной позиции, т.е. занять место с краю между группами и следить за тем, чтобы участники, имеющие противоположные мнения, не мешали говорить визави. Затем предоставляется слово членам второй микрогруппы. Потом снова первой – что вы можете возразить на аргументы своих оппонентов. И так продолжается до тех пор пока четко не проясниться позиция членов обеих группировок.

В процессе возможно изменение точек зрения кого–то из участников. Поэтому в конце обсуждения необходимо предоставить возможность, тем, кто этого желает, перейти в противоположную группу.

В случае, если вся группа заняла одну позицию, все равно нужно попросить каждого из участников обосновать свое решение. И лишь затем переходить к оглашению следующего суждения из списка.

Следует отметить, что на одном занятии можно использовать не весь список, а лишь 3–4 суждения.

После выполнения упражнения проводится общее обсуждение по стандартной процедуры.

<u>Необходимое время:</u> 30–40 минут.

Упражнение 2.

Цель: прояснение внутренней позицией, формирование навыков высказывание собственного мнения и принятия обратных связей, стимуляция поведенческих изменений.

Процедура: Члены группы стоят. Стулья расставляются вдоль противоположных стен. Тренер знакомит участников с инструкцией.

Вы знаете что многовековой опыт людей сосредоточен в различных пословицах и поговорках. Сейчас вам будут зачитаны некоторые из них. Те кто согласен с их содержанием сядьте на стулья у правой стены, т кто не согласен – у левой. В центре не должно оставаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: “согласен – не согласен”. Далее остается одна из нижеследующих пословиц:

- нет такого человека, чтобы век без греха;
- всякая неправда – грех;
- от судьбы не уйдешь;
- риск – благородное дело;
- денег наживешь – без нужды проживешь;
- когда деньги говорят – тогда правда молчит;
- и с умом воровать – беды не избежать
- раз украл –навек вором стал;
- лучше десятерых виноватых простить, чем одного невиновного казнить;
- кто сильнее, тот и правее.
- с кем поведешься, от того и наберешься;
- умная ложь, лучше глупой правды;
- прямой что дурной;
- сам признался, сам на себя и петлю надел;
- ушел, так прав; попался, так виноват;
- закон, что дышло, куда повернул, туда и вышло;

После того как зачитывается половица и участники разделились на группы – начинается обсуждение. Тренер, обращается к одной из групп, просит объяснить как они понимают эту половицу, что она значит. После этого работа продолжается по процедуре, указанной в упражнении 1.

Необходимое время: 30–40 минут.

Проективное рисование: Можно использовать в тех случаях, когда группа сопротивляется эмоциональному отреагированию, через вербализацию чувств.

Упражнение.

Цель: восстановление позитивного эмоционального состояния.

Материалы: листы белой бумаги, цветные карандаши, фломастеры.

Процедура: Сядьте поудобней, расслабьтесь, сядьте поудобней, сделайте 2–3 глубоких вдоха и закройте глаза Сосредоточьтесь и вспомните ваше любимое место Это самое безопасное место, где вы себя чувствуете уединенно и спокойно. Вспомните и постарайтесь увидеть его. Вспомните

звуки цвета, запахи, окружающие предметы. Несколько минут понаблюдайте за этим местом, побудьте некоторое время в этом месте. Обратите внимание на свои мысли и чувства. Сделайте 2–3 глубоких вдоха и откройте глаза. Возьмите бумагу и цветные карандаши, постарайтесь нарисовать это место.

Теперь покажите картину своего безопасного места и расскажите о нем: где это, что там происходило? Поделитесь с группой чувствами, которые испытали тогда, когда мысленно находились в этом месте. О чем думали? Есть ли такое место сейчас. Чем оно похоже на то место, которое вы видели, чем отличается?

Необходимое время: 1–1,5 часа.

***Ролевое проигрывание жизненных ситуаций*.** Банк жизненных ситуаций, разрешение которых актуально для подростков, накапливается в процессе работы группы и обсуждения различных проблем. Использование техники “ролевого обмена” в работе группы чрезвычайно важно для участников тренинга, т.к. не только позволяет “проиграть”, расширить репертуар собственного опыта, но и познакомимся с различными моделями поведения, ассимилировать опыт других. Кроме того, участие в разыгрывании ситуаций предоставляет возможность членам группы моделировать, а , следовательно, модифицировать собственное поведение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Различные методологические и концептуальные подходы к объяснению детской агрессивности не позволяют однозначно трактовать предпосылки возникновения этого феномена. Однако становится ясно одно: детская агрессивность есть комплексное личностное образование, а причинами агрессивного поведения могут быть как психологические (нарушения в мотивационной, эмоциональной, волевой или нравственной сферах), так и социально–психологические факторы (дезинтеграция семьи, нарушение эмоциональных связей в системе детско–родительских отношений, особенности стиля воспитания).

Вероятно, следует признать, что детская агрессивность появляется на свет вместе с рождением ребенка и является естественной реакцией на преграды, мешающие удовлетворению жизненно важных потребностей реализации "принципа удовольствия". В дальнейшем развитие детской агрессивности зависит от отношения к ней родителей и ближайших родственников ребенка, а позднее– успешности и скорости процессов поло–ролевой идентификации и социализации.

Важную роль в формировании агрессивности играет стиль семейного воспитания. Здесь значимо все: от методов поощрения–наказания, стиля руководства ребенком, характера взаимодействия и конгруэнтности педагогических взглядов родителей до "непрожитых" детских проблем самих

родителей, нетождественности семейных (воспитательных) сценариев отца и матери и др.

Кроме всего прочего, существует масса побочных, ситуативных факторов, которые могут стимулировать или провоцировать возникновение агрессии в ребенка. К таким факторам можно отнести присутствие других людей (в особенности значимых, референтных) и их оценка поступков ребенка, способности самого ребенка оценить и понять причины агрессии другого, гностические возможности ребенка и уровень развития его нравственности.

Для исследования агрессивности применяются те же группы методов, что и для других свойств личности – наблюдение, опросные и проективные методики. Часть методов является специализированной, т.е. направлена на диагностику только агрессивности. Применяются и вспомогательные методики, выявляющие агрессивность наряду с целым комплексом других личностных свойств и психических состояний.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЙ (КН)

Инструкция: данная КН предназначена для регистрации форм дезадаптированного поведения детей по результатам длительного наблюдения за ребенком. КН включает 190 фрагментов таких форм поведения. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов.

Вам предлагается полный текст КН и регистрационный бланк. В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют тем или иным формам поведения, наиболее характерным для данного ребенка.

1. НД – недоверие к новым людям, вещам, ситуациям

1. Разговаривает с педагогом только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок "подчиненный" (соглашается на "невыигрышные" роли, например, во время игры бегает за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет без боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит педагогу цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.

9. Никогда не приносит и не показывает педагогу найденных им вещей или каких–нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.

10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.

11. Здоровается с педагогом только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.

12. Не подходит к педагогу по собственной инициативе.

13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем–то (например, о помощи).

14. Легко становится "нервным", плачет, краснеет, если ему задают вопрос.

15. Легко устраняется от активного участия в игре.

16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. Д – депрессия

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.

2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.

3. Ведет себя очень по–разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.

4. В играх активен, иногда апатичен.

5. В свободное время иногда проявляет отсутствие интереса к чему бы то ни было.

6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.

7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.

8. Рассерженный, "впадает в бешенство".

9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.

10. Для ручной работы не хватает физических сил.

11. Вял, безынициативен (в классе).

12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.

14. Движения замедленны.

15. Слишком апатичен, чтобы из–за чего–нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).

16. Взгляд "тупой" и равнодушный.

17. Всегда ленив и апатичен в играх.

18. Часто мечтает наяву.

19. Говорит невыразительно, бормочет.

20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. У – уход в себя

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров ("замкнут в себе").
5. Мечтает и занимается чем–то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем–то задет или в чем–то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно "настороженному животному".

IV. ТВ – тревожность по отношению к взрослым

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с педагогом.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень охотно приносит цыеты и другие подарки педагогу.
5. Очень часто приносит и показывает педагогу найденные им предметы, рисунки, модели и т.п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к педагогам.
7. Преувеличенно много рассказывает педагогу о свих занятиях в семье.
8. "Подлизывается", старается понравиться педагогу.
9. Всегда находит предлог занять педагога своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны педагога.
11. Добивается симпатии педагога.
12. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
13. Пытается "монополизировать" педагога (занимать его исключительно собственной особой).
14. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
15. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
16. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.
17. Полностью "устраняется", если его усилия не увенчаются успехом.

V. ВВ – враждебность по отношению к взрослым

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в "хорошем" настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с педагогом.
7. Когда о чем–то просит педагог, то бывает иногда очень сердечным, иногда – равнодушным.
8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. "Бормочет под нос", если чем–то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжет без какого–либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.
18. Всегда на что–то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. "Дикий" взгляд. Смотрит "исподлобья".
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми "подозрительными типами".
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

VI. ТД – тревога по отношению к детям

1. "Играет героя", особенно когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не "играть" перед окружающими.
3. Склонен "прикидываться дурачком".
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.

6. Играет (общается) исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
7. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
8. Хвастает перед другими детьми.
9. Паясничает (строит из себя шута).
10. Шумно ведет себя, когда педагога нет в классе.
11. Одевается вызывающе (брюки, прическа – мальчики; преувеличенность в одежде, косметика – девочки).
12. Со страстью портит общественное имущество.
13. Дурацкие выходки в группе сверстников.
14. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А – недостаток социальной нормальности (асоциальность)

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним "стоят" или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы педагога.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с педагогом, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает педагога, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги.
13. В играх (в общении) с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. "Нечестный игрок" (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII. ВД – враждебность к детям

1. Мешает другим детям в играх, посмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям. которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.

4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.

6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.

7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.

8. Пристает к более слабым.

9. Другие дети его не любят или даже не терпят.

10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается и пр.).

IX. Н – неугомонность

1. Очень неряшлив.

2. Отказывается от контактов с другими детьми неприятным для них образом.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.

4. В играх совершенно не владеет собой.

5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Неровный, безответственный в ручном труде.

7. Нестарателен в школьных занятиях.

8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.

9. В классе не может быть внимателен и длительно на чем–либо сосредоточиться.

10. Не знает, что с собой поделать. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.

11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. ЭН – эмоциональное напряжение

1. Играет в игры, слишком детские для его возраста.

2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.

3. Слишком инфантилен (примитивен) в речи.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.

5. Играет (общается) исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.

6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что–либо.

7. Другие дети пристают к нему (он является "козлом отпущения").

8. Его часто подозревают в том, что он нарушает дисциплину, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.

9. Часто опаздывает.

10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. НС – невротические симптомы

1. Заикается, запинается. "Трудно вытянуть из него слово".
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные "тики".
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

XII. С – неблагоприятные условия среды

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по несколько дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, "грязнуля".
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII. СР – сексуальное развитие

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XIV. УО – умственная отсталость

1. Сильно отстает в учебе.
2. "Туп" для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XV. Б – болезни и органические нарушения

1. Неправильное дыхание.

2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через нос.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVI. Ф – физические дефекты

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рот.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ

Имя,фамилия __________Возраст ________ Дата ________
Школа,класс ______

Нарушения

НД		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Д				1	2	3	4	5	6	7	9	10
У						1	2	3	4	5	6	7
ТВ		1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15
ВВ			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ТД				2	3	4	5	6	7	8	9	10
А			1	2	3	4	5	6	8	9	1	11
Н			1	3	4	5	6	7	8	9	1	11
ВД								1	2	3	4	5
ЭН						1	2	3	4	5	9	10
НС										2	3	4
С						1	2	3	4	5	6	7
СР											1	2
УО								1	2	3	4	5
Б	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ф										1	2	4

Неприспособленность

НД	12	13	14	15	16									
Д	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
У	8	9	10	11	12	13								
ТВ	8	10	12	14	16									
ВВ	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
ТД	1	11	12	13	14	15								
А	7	12	13	14	15	16								
Н	2													
ВД	6	7	8	9	10									
ЭН	6	7	8	11	12									
НС	1	5	6	7										
С														
СР	3													
УО	6	7												
Б	13	14												
Ф	5	3												

З А Д А Н И Е К Т Е С Т У Р У К И

Определить, к каким категориям относятся предлагаемые высказывания.

1. Нажимает кнопку.
2. Солдат стоит по стойке "смирно".
3. Замахивается для удара.
4. Человек стиснул руки, чтобы не выдать себя.
5. Прохожий показывает как пройти куда–то.
6. Показывает фокусы.
7. Судья показывает игроку желтую карточку.
8. Неестественное положение руки.
9. Благословляющая рука.
10. Рука лежит на столе.
11. Рука в конвульсиях.
12. Приказывает: "Идите сюда".
13. Вышел с экзамена и показывает– “5”.
14. Левая рука.
15. Рука поддерживает больного, помогает встать.
16. Вор залез в чужой карман.
17. Вывихнутая кисть.
18. Защищает лицо от летящего предмета.
19. Солит суп.
20. Делает движения в танце.
21. Протянута врачу для осмотра.
22. Свободно висит при ходьбе.
23. Подчеркивает мысль в разговоре.
24. Мать щупает лоб ребенка.
25. Рука отдыхает.
26. Останавливает разговор: "Тихо! Не шуметь!".
27. Дразнит кого–то.
28. Поднял руки: "Сдаюсь, не стреляйте!".
29. Протягивает руку гадалке.
30. Делает зарядку.
31. Держит смычек.
32. Некрасивая рука – очень короткие пальцы.
33. В большом пальце заноза.
34. Угрожает.
35. Зажал что–то в кулаке, чтобы не отняли.
36. Спокойно лежит на коленях.
37. Протянута за помощью.
38. Говорит учитель: "Иди к доске".
39. Выравнивает ладонью какую–то поверхность.
40. Рука сжата в кулак.
41. Аплодирует.
42. Жест недоумения.

43. Проигрывает пальцами, показывает ухоженную руку.
44. Разбитая рука.

К Л Ю Ч И:

1. Активн.безличн.	12. Директ.	23. Коммун.	34. Агр.
2. Завис.	13. Коммуник.	24. Эмоц.	35. Страх
3. Агр.	14. Опис.	25. Пасс.безл.	36. Пасс.безл.
4. Страх	15. Эмоц.	26. Директ.	37. Завис.
5. Коммуник.	16. Агр.	27. Агр.	38. Директ.
6. Демонстр.	17. Ущерб.	28. Страх	39. Акт.безл.
7. Директ.	18. Страх	29. Завис.	40. Опис.
8. Опис.	19. Акт.безл.	30. Акт.безл.	41. Эмоц.
9. Эмоц.	20. Демонстр.	31. Демонстр.	42. Коммун.
10. Пассивн.безл.	21. Завис.	32. Опис.	43. Демонстр.
11. Ущерб.	22. Пасс.Безл.	33. Ущерб.	44. Ущерб.

ОПРОСНИК БАССА–ДАРКИ

1. Временами я не могу справиться с желанием, причинить вред другому.
2. Иногда я сплечничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по–хорошему, я не выполняю просьбу.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю друзей, я даю им это почувствовать.
8. Если мне случалось обмануть кого–нибудь, я испытывал мучительное угрызение совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12 . Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал.
15. Я часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто–нибудь первым ударит меня, я не отвечу.
18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.

20. Если кто–нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.

21. Меня немного огорчает моя судьба.

22. Я думаю, что многие люди не любят меня.

23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.

24. Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины.

25. Тот, кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.

26. Я не способен на грубые шутки.

27. Меня охватывает ярость, когда надомной насмехаются.

28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.

29. Почти каждую неделю я вижу кого–нибудь кто мне не нравится.

30. Довольно многие люди завидуют мне.

31. Я требую, чтобы люди уважали мои права.

32. Меня угнетает, что я мало делаю для своих родителей.

33. Люди, которые постоянно изводят вас, заслуживают, чтобы их щелкнули по носу.

34. От злости я иногда бываю мрачен.

35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.

36. Если кто–то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.

37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.

38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.

39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям.

40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.

41. Я редко даю сдачи, даже если кто–нибудь ударит меня.

42. Когда получается не по–моему, я иногда обижаюсь.

43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.

44. Нет людей которых бы я по настоящему ненавидел.

45. Мой принцип: "Никогда не доверять чужакам".

46. Если кто–нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что о нем думаю.

47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.

48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого–нибудь.

49. С десяти лет я никогда не проявлял вспышек гнева.

50. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.

51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком с которым нелегко ладить.

52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что–нибудь приятное для меня.

53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.

54. Неудачи огорчают меня.

55. Я дерусь не реже, и не чаще, чем другие.

56. Я не могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся под руку вещь и ломал ее.

57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.

58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.

59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.

60. Я ругаюсь только со злости.

61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.

6 . Если для защиты своих прав мне надо применять физическую силу, я применяю ее.

63. Иногда я выражаю свой гнев в том, что стучу по столу кулаком.

64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.

65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.

66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.

67. Я часто думаю, что жил неправильно.

68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.

69. Я не огорчаюсь из–за мелочей.

70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.

71. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.

7 . В последнее время я стал занудой.

73. В споре я часто повышаю голос.

74. Я стараюсь скрывать плохое отношение к людям.

75. Я лучше соглашусь с чем либо, чем стану спорить.

Обработка результатов

Индексы различных форм агрессивных и враждебных реакций определяются суммированием полученных ответов.

1. Физическая агрессия : ответы "да" в вопросах 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68; ответы "нет" в вопросах 9, 17, 41.
2. Косвенная агрессия: ответы "да" в вопросах 2, 10, 18, 42, 34, 56, 63; ответы "нет" в вопросах 26, 49.
3. Раздражение: ответы "да" в вопросах 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; ответы "нет" в вопросах 11, 35, 69.
4. Негативизм: ответы "да" в вопросах 4, 12, 20, 28; ответы "нет" в вопросе 36.
5. Обида: "да" – 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; "нет" – 44.
6. Подозрительность: "да" – 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; "нет" – 65, 70.
7. Вербальная агрессия: "да" – 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73; "нет" – 39, 66, 74, 75.
8. Чувство вины: "да" – 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 67, 61.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка// Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога/ Сб. науч. тр.– М., 1987.– С. 67–80.
2. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми.– М., 1991.– С. 56.
3. Детский психолог/ Под ред. Е.И.Рогова.– Вып. 1.–Ростов–на–Дону, 1992.– С. 5–20.
4. Калитиевская Е. Парадоксальная социометрия как метод позитивной дезинтеграции самоотношения.– Минск, 1995.– С. 88–91.
5. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте.– М., 1978.–С. 111–112.
6. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний// Вопр. психологии, N 6, 1967.– С. 118–129.
7. ренц К. Агрессия.– М., 1994.– С. 272.
8. Лукин С.Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации С.Розенцвейга.– С–Пб., 1993.– 65 с.
9. Мартенс Р. Социальная психология и спорт.– М., 1979.–С. 113.
10. Матова–Томова В.С., Пирьов Г.Д., Пенушлиева Р.Д. Психологическая реабилитация при нарушниях поведения в детсом возрасте.–" "София, 1981.– 190 с.
11. Мид М. Развитие ребенка.– М., 1968.
12. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопр. психологии. – 1992, N 1–2.– С. 4–97.
13. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции.– М., 1990.– С. 54–72.
14. Прохоров А.В., Велисер У.Ф., Прочаска Дж.О. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение // Вопр. психологии, N 2, 1994.– с. 113–122.
15. Пулкинен Л. Становление образа жизни с детского до юношеского возраста //Психология личности и образ жизни.– М., 1987.– С.132–137.
16. Рабочая книга социолога/ Под ред. Г.В.Осипова и др.– М., 1983.– 478 с.
17. Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1991.– С. 168–179.
18. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности.– М., 1983.– С. 125–135.
19. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии// Вопр. психологии, N 2, 1987.– С. 158– 165 .
20. Романова Е.С., Потемкин О.Ф. Графические методы в психологической диагностике.– М., 1992.– 256 с.

21. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика.– М., 1990.– 368 с.
22. Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста/ Метод. рекомендации в помощь педагогам–практикам.– М., 1991.–16 с.
23. Симонов П.В. Потребностно–информационная теория эмоций// Вопр. психологии, N 6, 1982.– С. 44–56.
24. Ташлыков В.А. Общие факторы психотерапии как одна из предпосылок интегративной психотерапии / Интегративные аспекты современной психотерапии.– С.–Пб., 1992.– С. 13–19.
25. Фрейд З. Я и Оно.– Тбилиси, 1991.– С. 375.
26. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности.– М., 1994.– 447 с.
27. Фурманов И.А. Психологическая помощь подросткам–переселенцам с асоциальной направленностью поведения // Социально–психологическая реабилитация детей и подростков, пострадавших от катастрофы на ЧАЭС / Сборник научн. трудов.– Вып. 1.– Минск, 1993.– С. 70–76.
28. Фурманау І.А. Псіхалагічныя фактары асацыяльных паводзін / Адукацыя и выхаванне, N 4. 1993.– С. 13–20.
29. Фурманау І.А. Аладзьін А.А. Асацыяльныя паводзіны падлеткау: Дыягностыка і псіхалагічная карэкцыя // Адукацыя і выхыванне, N 10, 1993.– с. 9–14.
30. Фурманау І.А. Работа школьнага псіхолага па карэкцыі парушэнняу паводзін у падлеткау // Адукацыя і выхыванне, N 9, 1994.– С. 43–47.
31. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1.– М., 1986.– С. 365–405.
32. Шванцара Й. И др. Диагностика психического развития.– Прага, 1978.– С. 177.
33. Цырлина Т.В. Встречное движение.– М.– 1991.– С. 72–80.
34. Эриксон Э. Детство и общество.– Обнинск, 1993.– С. 23.
35. Antoch R.F. Zaz Kritik von Macht und Gevelt bei Alfred Adler // Z. Individualpsychol.– 1991.– 16, N 2, ss.91–101.
36. Bandura A. Aggression: A Social Learning Analysis.Englewood Cliffs.– 1973.
37. Bandura A., Walters R. Social learning and personality development.– N.Y., 1965.– 329 p.
38. Berkowitz L. Aggression: A social psychological analysis.– N.Y.– 1962.
39. Biller H.A. Father, child and sex role. Haternal deteminants of personality development.– Lexington, Mass.– 1971.– 194 p.
40. Bjorkqvist K., Lagerspetz K., Kankiainen A. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and inderect aggression // Aggress. Behav.– 992.– 18, N 2.– pp. 117–127.
41. Black S.L., Bevan S. At the movies with Buss and Durkee: A natural experiment on film violence// Aggress. Behav.1992. –18, N 1, pp. 37–45.

42. Boone S.L. Aggression in african–american boys: A discriminant analisis// Genet., Soc. and Gen. Psycol. Monogr.– 1991.– 117, N 2 .– pp. 205–228.
43. Borden R. Witnessed aggression: Influence of an observer sex and values on aggressive responding// J. of Person. and Soc. Psyc hology.– 1975.– 31.– pp. 27–29.
44. Buss A. The psychology of aggression.– N.Y.– 1961.
45. Dantzer R. Agir ou se deffendre // Sci et vie.– 1989.– hors ser., N 168.– pp. 80–83.
46. Dollard J. et al. Frustration and Agression.– New–Haven, Yale.– 1939.
47. Donohue T.R. et al. The impact of television's role models on physically abused children // Child Study journal.– 1988.– 18.– N 3.–pp. 233–247.
48. Hokanson J.E. et al. The Modification of Autonomic Responses During Agressive Interchange // Journ. of Personality.– 1968,– 36, N 3, pp. 386–404.
49. Kahl R. Die Lust der Kinder und der Horror der Kulturkritik // Arbeitsh. Kinderpsychoanal.– 1989.– N 10.– pp. 112–118.
50. Kaufmann H. Agression and Altruism.– N.Y.– 1970.
51. Lewis M., Rosenblum L. (eds.) Frendship and peer relation.– N.Y..– 1975.
52. Kitron D.G. The application of psychodynamic methods within the framework of behavior therapy // J. Contemp. Psychother.1991, N 1.– pp. 53–62.
53. Leyens J–P., Dunand M. Priming aggressive throughts: The effects of the anticepation of a violent movie upon the aggressive behaviores of tne spectators// Enr. J. Soc. Psychol.– 1991.– 21, N 6, pp. 507–516.
54. Lindsley O., Skinner B., Solomon H. Studies in behavior therapy.– Status Report I, Waltham, 1953.
55. Maccoby E., Jacklin C. The psychology of sex deferences.– Stanford Univ. Press.– 1974.– pp. 26– 57.
56. Mallon J.V. et al. Category accessibility: An alternative explanation for the effects of "Patterning" on aggressive behavior// Aggress. Behav.– 1992.– 18, N 6, pp. 401–410.
57. Margolin G., Patterson G. Differenial consequences provided by mothers and fathers for their son and daughters// Devel. Psycol.– 1975, N 11.– pp. 537–538.
58. McCabe A., Lipscomb T.J. Sex differences in children's verbal agression // Merrill–Palmer Quart.– 1988.– 34.– N 4.– pp. 389–401 .
59. McDougall W. An Introduction to Social Psychology.– L., 1908.
60. Murray H.A. Explorations in Personality.– N.Y., 1938.
61. O’Leary K.D. Wilson G.T. Behavior therapy.– N.J., 1975.– 496p.
62. O’Neal E.C., Taylor S.L. Status of the provoker, opportunity to retaliate, and interest in video violence // Agress. Behav.– 198 9.– 15.– N 2.– pp. 171–180.

63. Palardy J. Behavior modification: It does work, but...// J. Inst. Psychol.– 1992.– 19, N 2.– pp. 127–131.
64. Scheungrab M. Die Abbildung von Beziehungen zwischen Medienkonsum und Delinquenz im Rahmen Kansanalytischer Modelle// Arch. Psychol.– 1990.– 142, N 4, pp. 295–322.
65. Sears R., Maccoby E., Levin H. Patterns of Child Rearing.– Evanston, 1957.– pp. 484–486.
66. Severson R. Adler, Agon and aggression // Individ. Psychol.– 1990.– 46, N 3, pp. 324–357.
67. Stokes T.F., Osnes P.G. An operant pursuit of generalization // Behav. Ther.– 1989.– 20, N 3.– pp. 337–355.
68. Truscott P. Intergenerational Transmission of violent behavior in adolescent males// Aggress. Behav..– 1992.18, N 5.– pp. 327– 335.
69. Veneziano C., Veneziano L. Knowledge of skills among institutionalized juvenile delinquents: An assesment // Crim. Justice and Behav.– 1988.– 15, N 2.– pp. 152–171.

Приложение